Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 9370774
Centre d'intérêt: 912

Chalom, Maurice.

Besoins prioritaires d'alphabétisation d'immigrants analphabètes : une étude de cas : le Projet Intégration alpha de Saint-Léonard / Maurice Chalom, Jean-Pierre Theil ; sous la direction d'Emile Ollivier. -- [Montréal] : Commission scolaire Jérôme-Le Royer, 1985.
242 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. : Etude sur les besoins prioritaires d'alphabétisation d'immigrants analphabètes. La couv. porte en outre: Pour le Service de l'éducation des adultes et Intégration alpha.
Bibliogr. : p. 183-185.

Vedette(s)-secondaire(s): Theil, Jean-Pierre * Ollivier, Emile, éd * Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Service de l'éducation des adultes * Commission scolaire Jérôme-Le Royer. Projet Intégration alpha de Saint-Léonard

Descripteur(s): Alphabétisation * Immigrant * Analphabète * Immigration * Analyse de besoins * Besoins de formation * Méthode d'analyse * Intégration sociale * Etude de cas * Questionnaire * Education des adultes

Identificateur(s) de nom: Saint-Léonard

Identificateur(s) de sujet: Intégration alpha (Projet) * Haïtien * Italien * Cambodgien * Laotien

Le Projet Intégration alpha s'adresse essentiellement à une clientèle d'adultes issue des communautés haïtienne, italienne, cambodgienne et laotienne. Cette étude porte sur les besoins prioritaires d'alphabétisation de cette population en tenant compte de leur trajet migratoire et de leur intégration dans la société d'accueil. Le premier chapitre présente une recension d'écrits sur le trajet migratoire et analyse les principaux concepts relatifs aux motivations de la transition physique d'individus ainsi qu'aux processus d'acculturation et d'intégration. Le second chapitre donne des précisions sur le profil des participants au projet de chacune des communautés. Il décrit la méthode d'analyse des besoins en alphabétisation, l'instrument de recherche ainsi que les phases opérationnelles de la cueillette et du traitement des données. Il analyse et interprète finalement les données en dégageant les pistes de recherche et les implications pratiques des résultats obtenus. Les questionnaires qui ont servi à l'étude se retrouvent dans les annexes.

Type de document:

La Commission Scolaire
Jérôme-Le Royer

ETUDE SUR LES BESOINS PRIORITAIRES D'ALPHABETISATION D'IMMIGRANTS ANALPHABETES

POUR
LE SERVICE DE L'EDUCATION DES ADULTES
ET
INTEGRATION ALPHA

D 6.7

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

D 6.7 9370774

BESOINS PRIORITAIRES D'ALPHABETISATION D'IMMIGRANTS ANALPHABETES

UNE ETUDE DE CAS: LE PROJET INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD

MAURICE CHALOM

JEAN-PIERRE THEIL

sous la direction
d'Emile Ollivier

JUILLET 1985

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

TABLE DES MATIERES

		PAGES
REMERCIEMENTS		5
INTRODUCTION		6
CHAPITRE 1:	LE TRAJET MIGRATOIRE	8
	IMMIGRATION ET ALPHABETISATION	13
	RECENSION D'ECRITS SUR LE TRAJET MIGRATOIRE	18
	A - LE TRAJET MIGRATOIRE: EISENSTADT (1955)	19
	B - LE PROCESSUS D'ACCULTURATION: DINELLO (1977)	23
	C - LE PROCESSUS D'INTEGRATION: BORDELEAU (1976)	29
	REFERENT CULTUREL	38
	NATURE DE L'INSERTION	39
	SYNTHESE	43
CHAPITRE 2:	BESOINS EN ALPHABETISATION D'IMMIGRANTS ANALPHABETES ETUDE DE CAS: LE PROJET D'INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD	46

1. SPECIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE 49

2. DEFINITIONS OPERATOIRES ET UTILITE DE LA RECHERCHE 51

A - DEFINITIONS OPERATOIRES 52

B - UTILITE DE LA RECHERCHE 56

3. DESCRIPTION DE LA POPULATION ET OBJECTIFS D'ALPHABETISATION DANS UNE PERSPECTIVE D'INTEGRATION SOCIALE 57

A - DESCRIPTION DE LA POPULATION 58

B - OBJECTIFS D'ALPHABETISATION 66

C - CONTENU EDUCATIF ET METHODOLOGIE 72

4. METHODE D'ANALYSE DES BESOINS EN ALPHABETISATION DU PROJET INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD 87

5. DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE ET CUEILLETTE ET TRAITEMENT DES DONNEES 91

A - DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE 92

B - CUEILLETTE ET TRAITEMENT DES DONNEES 105

6. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES 113

A - LE CANEVAS D'ENTREVUES 114

B - PRIORISATION DES BESOINS EN ALPHABETISATION 131

C - BESOINS PRIORITAIRES D'ALPHABETISATION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS DU PROJET INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD 163

7. CONCLUSION: 178

PISTES DE RECHERCHE ET IMPLICATIONS PRATIQUES

BIBLIOGRAPHIE DES PRINCIPAUX OUVRAGES CONSULTES DANS LE CADRE DE CETTE ETUDE 183

ANNEXE I CANEVAS D'ENTREVUE 187

ANNEXE II GUIDE DE PROCEDURES 195

ANNEXE III QUESTIONNAIRE SUR L'ALPHABETISATION 206

ANNEXE IV PRIORISATION DES BESOINS D'ALPHABETISATION DES IMMIGRANTS 227

R E M E R C I E M E N T S

Nous voudrions remercier tous ceux et celles qui ont rendu cette recherche possible:

1. Les responsables du service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jérôme-Le Royer, particulièrement Messieurs André Marchand, Roger Dubuc et Gilles Therrien pour avoir subventionné notre recherche.

2. Les formateurs, Moïse Dubuisson, Sibopha Yith et Sourinh Thiphrakesone, pour l'intérêt qu'ils ont démontré pour cette recherche.

3. Les participant-es au Projet qui, par leur collaboration et leur disponibilité, ont bien voulu répondre aux questionnaires d'entrevue et d'analyse des besoins.

4. Le professeur Emile Ollivier, de la Section d'andragogie de la Falculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, qui a dirigé cette recherche. Ses connaissances, son intérêt pour le sujet et ses conseils éclairés nous ont permis de mener à bien cette recherche.

5. Enfin, nous voudrions remercier de façon toute particulière Christianne Boucher qui, par sa diligence et son efficience, a assuré la dactylographie et la conception de la mise en page de ce texte.

INTRODUCTION

L'immigration qui apparaît comme une solution à une impasse rencontrée au plan social, économique ou politique dans le pays d'origine, s'accompagne, le plus souvent, de problèmes d'intégration vécus par l'immigrant. L'un des problèmes se trouve être dans ce que l'on nomme la crise des valeurs; c'est-à-dire que l'immigrant prend conscience de la disparité existant entre son système de valeurs et celui de la société d'accueil. Dans la plupart des cas, le système original où s'est effectuée l'enculturation de l'immigrant peut s'avérer inapproprié dans son nouvel environnement. Il s'ensuit de sérieuses difficultés pour l'immigrant qui doit adopter un comportement lui permettant de fonctionner adéquatement à l'intérieur des différents espaces d'insertion de la société d'accueil.

Du reste, celle-ci est également confrontée au problème de l'intégration des immigrants. Le Québec a élaboré une politique de développement culturel et a mis sur pied un ensemble de programmes éducatifs avec comme objectif principal l'intégration harmonieuse des immigrants. Parmi ceux-ci, citons les cours de français dispensés à l'intérieur des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI) du Ministère des communautés culturelles et de l'immigration (MCCI), et ceux des Services d'éducation des adultes (SEA)

des Commissions scolaires régionales (CSR) du Ministère de l'éducation du Québec (MEQ). Tout en admettant que l'intégration des immigrants passe par l'acquisition du code linguistique, ces organismes reconnaissent la nécessité de concevoir et d'élaborer un contenu éducatif répondant aux besoins de cette clientèle, et l'importance d'offrir une formation adéquate aux intervenants oeuvrant auprès de cette population.

C'est à l'intérieur de cette démarche que s'inscrit le Service de l'éducation des adultes de la Commission scolaire Jérôme-Le-Royer.

Depuis 1982, les responsables du SEA ont développé et réalisé une intervention éducative auprès d'une population d'immigrants analphabètes: le Projet intégration alpha de Saint-Léonard. Ce projet d'alphabétisation s'adresse essentiellement à une clientèle d'adultes issue des communautés haïtienne, italienne, cambodgienne et laotienne. Nous avions, au cours de l'année 1984, entrepris une recherche exploratoire ayant trait aux attentes de formation de cette clientèle et aux objectifs éducatifs du Projet intégration alpha.

Dans le cadre de cette deuxième intervention et à la demande du comité de coordination du Projet intégration alpha, nous avons entrepris une étude portant sur les besoins prioritaires d'alphabétisation de cette population. Quels sont ces besoins de formation et, diffèrent-ils d'une communauté culturelle à l'autre? Compte

tenu de leur trajet migratoire ou de leur durée d'installation dans la société d'accueil, les participants du Projet expriment-ils des besoins de nature différente en ce qui a trait à leur formation?

L'objectif de cette analyse de besoins est la réalisation d'un guide andragogique destiné à des intervenants en alphabétisation oeuvrant auprès d'une clientèle multi-ethnique.

C'est compte tenu de ces préoccupations que nous avons entrepris cette recherche.

Le premier chapitre présente une recension d'écrits sur le trajet migratoire qui débute par les motivations de la transition physique d'individus, se poursuit par les processus d'acculturation et d'intégration et s'achève par leur absorption dans la société d'accueil. Il analyse également les principaux concepts relatifs à cette thématique. Cette analyse a permis par la suite de dégager des définitions opératoires.

Suite à la formulation de la question de recherche, le second chapitre présente dans une première partie le profil des participants au Projet de chacune des communautés. Cette présentation s'est réalisée à l'aide de paramètres démographique, langagier et d'insertion, d'une part, et des objectifs d'alphabétisation du Projet intégration alpha de Saint-Léonard d'autre part.

CHAPITRE PREMIER

LE TRAJET MIGRATOIRE

Durant de nombreuses années, il apparaissait peu probable dans les sociétés industrialisées où la scolarité est obligatoire, qu'un segment de la population adulte (individus ayant atteint l'âge de seize ans: Unesco, Estimates and Projections of Litteracy, 1978) soit analphabète, c'est-à-dire se trouve dans "l'incapacité de lire et d'écrire en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne" (Unesco, 1978).

Cependant, la réalité est autre. A ce sujet, des recherches entreprises par l'Unesco démontrent qu'il existe un noyau de 15 à 25% d'adultes dont le niveau de scolarisation est "nettement inférieur aux besoins de leurs société"[1]. Et si l'on se réfère, entre autres, à la recherche de Lestage (1981), il y aurait dix-neuf millions d'analphabètes adultes dans les sociétés industrialisées (p. 8).

Dans une étude réalisée à partir des données du recensement de 1976, la Commission canadienne pour l'Unesco en 1983, révèle que 5,5% de la population adulte du Canada, soit 856 785 personnes, sont analpnabètes ou ont moins de cinq années de scolarité. Pour ce qui est du Québec, cette étude démontre que 7,8% de la population adulte,

---

1. Commission cnadienne pour l'Unesco, L'analphabétisme chez les adultes du Canada: Réflexion pour une action, Ottawa, Unesco, 1983.

CENTRE DE DOCUMENTATION
CREP

c'est-à-dire 312 785 personnes, sont analphabètes ou ont moins de cinq années de scolarité.

Ces recherches tout en rendant compte de l'ampleur du phénomène permettent aussi de cerner les catégories sociales touchées et de tracer un profil de l'analphabète. En partie à cause du développement des systèmes d'éducation et en particulier de l'instruction élémentaire universelle obligatoire, il existe un sentiment généralisé que l'analphabétisme s'est peu à peu résorbé.

Dans une société industrialisée comme le Québec, il semble y avoir une tendance à n'admettre l'existence d'un problème d'analphabétisme que pour "certains groupes n'ayant pas ressenti la contrainte de l'écrit dans leur quotidien tels que les isolats ruraux et les personnes âgées. Egalement pour certains individus qui pour quelque raison, ont été exclus ou rejetés de l'école et n'ont donc pas eu accès à l'apprentissage élémentaire du code. C'est également le cas des immigrants qui n'ont pas encore appris la langue du pays d'adoption" (Hautecoeur, 1978, p. 9).

Par ailleurs, un certain nombre de recherches récentes réalisées tant aux Etats-Unis qu'au Canada, mettent en évidence un dénominateur commun avec différents sous-groupes d'analphabètes: ils se retrouveraient majoritairement dans les milieux socio-économiquement faibles.

A titre d'exemple, Mazirow et al (1975), dans une recherche réalisée aux Etats-Unis, décrivent la clientèle du programme d'éducation de base pour adultes (Adult Basic Education): il s'agit essentiellement de jeunes adultes semi ou non qualifiés. Ils sont de langue anglaise, mais la plupart sont d'origine Porto-Ricaine, Mexicaine, d'Amérique Centrale ou d'Amérique Latine.

Au Québec, une étude réalisée par Painchaud et al (1980) auprès d'adultes inscrits à l'école élémentaire dans les commissions scolaires de la région de Montréal, établit que cette population est principalement issue des milieux socio-économiquement faibles: ouvriers non-spécialisés, chômeurs, assistés sociaux, ... (p. 41).

Si les analphabètes se retrouvent principalement dans les couches les plus défavorisées de la société, l'analphabétisme, tout en constituant un problème spécifique, devrait donc être compris en relation avec d'autres facettes de la pauvreté, comme l'emploi, le logement, le revenu et la santé (Wagner, 1981, p. 153). La notion même d'analphabétisme est à la fois floue et complexe.

Par exemple, Hunter et Harman (1975) réfutent la thèse qui fait de l'alphabétisation la condition de tout progrès et de l'analphabétisme la cause de la pauvreté. D'après ces auteurs, l'analphabétisme serait le symptôme et non la cause d'un ensemble de conditions socio-économiques désavantageuses vécues par un segment de la population adulte. Dans cette optique, l'analphabétisme serait plus

que "le degré zéro de la connaissance de la langue écrite en usage dans une société donnée" (Hautecoeur, 1978, p. 9).

D'après Hautecoeur (1978), dans son étude sur L'analphabétisme et l'alphabétisation au Québec, cette notion doit être appréhendée en regard du contexte social et culturel dans lequel se trouvent les individus. Selon cette approche, l'analphabétisme serait "l'attribut des individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société et qui de fait se trouvent marginalisés socialement et culturellement" (p. 9). L'alphabétisation apparaît donc comme le seuil critique entre la marginalisation et l'insertion d'un individu dans une collectivité ou dans une société où il y a suprématie de l'écrit.

A l'intérieur de la problématique générale de l'analphabétisme au Québec, apparaît une thématique spécifique, celle de l'analphabète immigrant, qui à la différence de l'analphabète autochtone, vit tout d'abord un processus d'acculturation à une société qui lui est totalement étrangère et dont il doit décoder et apprendre les référents culturels.

Même si l'on admet que l'analphabète autochtone ne participe pas pleinement à la vie sociale et culturelle de sa société, il en connaît, tout au moins, les règles et les codes de fonctionnement.

IMMIGRATION ET ALPHABETISATION

Les déplacements géographiques d'individus entraînent un processus d'adaptation des immigrants au nouvel environnement social, culturel et économique de la société d'accueil. La rencontre de systèmes différents de valeurs se traduit la plupart du temps par un choc culturel chez les immigrants, c'est-à-dire qu'elle s'accompagne d'une prise de conscience des différences culturelles qui existent entre la société d'origine et la société d'accueil (Richardson, 1967). Ce début du processus d'adaptation crée un ensemble de changements psychosociaux et de transformations chez l'immigrant qui sera amené à ajuster et parfois à modifier ou à abandonner certaines de ses valeurs propres (Eisenstadt, 1955; Camilleri, 1984).

La société d'accueil est elle-même confrontée au problème des modes d'insertion des immigrants. Peut-elle les intégrer et comment les intégrer? L'une des réponses à ces questions se trouve, entre autres, dans le rôle que joue le système éducatif de la société d'accueil à l'égard des immigrants.

Le Québec a énoncé une politique de développement culturel (1978, vol.1) et a mis sur pied un ensemble de programmes éducatifs ayant comme objectif l'intégration harmonieuse des immigrants. La mise en place de services aux immigrants se justifie tout particulièrement du fait que la période initiale de l'adaptation "conditionne en grande partie leur mode ultérieur de participation à la vie québécoise" (p. 83). Du point de vue de la société d'accueil, l'intégration

des immigrants semblait donc aller de soi. Il suffisait pour cela qu'ils respectent les "us et coutumes" du pays, qu'ils apprennent la langue de la majorité et la société les intégrerait. D'autant plus qu'au niveau de ses structures éducatives, un ensemble de programmes leur était destiné à cette fin: entre autres, le cours intensif de français à l'intérieur des Centres d'orientation et de formation des immigrants (COFI), le programme d'enseignement en langue d'origine (PELO) et les classes d'accueil. Ces deux derniers programmes étaient destinés aux enfants d'immigrants, tandis que le cours de français à l'intérieur des COFI était offert aux parents.

Cependant, l'acquisition du code linguistique ne saurait être considérée comme l'unique facteur de leur intégration et de leur participation à l'intérieur des structures de la société d'accueil.

Bordeleau (1976), par exemple, tout en reconnaissant que l'acquisition du code linguistique est nécessaire à l'immigrant, considère que l'intégration passe également par une intégration culturelle, celle-ci se caractériserait pas l'abandon des valeurs ethniques et par l'adoption de valeurs nouvelles, celles de la société d'accueil. Tant au plan social que culturel, l'expérience montre que les immigrants ne s'intègrent pas toujours facilement, ni de façon si mécanique. Ils maintiennent de nombreux liens avec leur société d'origine, se

regroupant autour de leurs organisations communautaires et, durant les premières années de leur installation, vivent souvent repliés sur eux-mêmes à l'intérieur de ghettos ethniques.

Quant à l'acquisition et à la maîtrise du code linguistique de la société d'accueil, une étude récente démontre que de 15 à 25% des immigrants, à la fin d'un programme intensif d'alphabétisation, s'expriment encore très mal en français et présentent de sérieuses difficultés d'apprentissage (Painchaud et al, 1984). L'immigrant analphabète se trouverait doublement affecté.

Il est affecté dans la dimension linguistique du processus d'insertion, car il doit acquérir le code normatif linguistique de la société d'accueil qui est l'un des préalables à son intégration (Painchaud et al, 1984, p. 8). Qui plus est, il est souvent analphabète dans sa langue d'origine.

Il est également affecté dans la dimension culturelle de ce processus car non seulement il entame un processus d'identification et d'insertion à une culture qui n'est pas la sienne, mais cette identification s'amorce par un choc culturel d'autant plus fort que l'immigrant analphabète a une méconnaissance des mécanismes de fonctionnement de la société d'accueil.

Le choc culturel traduit généralement la difficulté que l'immigrant éprouve à se situer à l'intérieur de la société

d'accueil. Il est également le signe précurseur d'une certaine déstabilisation qui peut provoquer des difficultés d'adaptation ou un dysfonctionnement.

Camilleri (1984) s'est intéressé tout particulièrement à cet aspect. La mésadaptation serait dûe à l'écart existant entre les contenus des codes culturels en présence. Face à la difficulté de se retrouver dans un nouveau système culturel, l'immigrant vivra replié sur la communauté de ses compatriotes. D'après Camilleri (1984), ce repli entraînerait une "déréalisation", c'est-à-dire une tentative "d'annuler globalement, autant que faire se peut, la société d'accueil toute entière avec le problème qu'elle pose" (p. 1879).

Dans la mesure où l'immigrant vit dans la société d'accueil, la déréalisation se traduira par une tentative de ne pas s'y installer psychologiquement. Il s'opère donc, d'après l'auteur, une "segmentation subjective". L'immigrant se conformerait au code de celle-ci sans aucun investissement affectif. En fait, sa personnalité et ses valeurs ne trouvent leur véritable expression que parmi les siens. Cette segmentation entraîne le risque de la dissociation des plans de la personnalité.

C'est donc dans cette triple dimension - <u>linguistique, culturelle et psycho-sociale</u> - "qu'il est nécessaire de reconnaître l'alphabétisation des immigrants comme un problème distinct de

l'alphabétisation des Québécois (Alpha 80, p. 36). Dans cette perspective, l'alphabétisation perçue au sens élargi de "prise de conscience de soi en interaction avec un monde socio-culturellement défini" (Freitag et Weber, 1982, p. 253), favoriserait l'autonomie de l'immigrant et faciliterait son intégration.

L'alphabétisation, comprise en tant qu'ouverture à l'autonomie (Freitag et Weber, 1982) et accès à une intégration harmonieuse de l'immigrant, tient-elle compte du trajet migratoire de l'immigrant? Prend-elle en considération les processus d'acculturation et d'intégration à la société d'accueil?

Dans la mesure où l'apprentissage de la langue du pays d'accueil est l'un des préalables à l'intégration harmonieuse de l'immigrant, n'y a-t-il pas lieu de penser l'alphabétisation de l'immigrant en tenant compte de son processus d'insertion? Puisque nous nous situons en andragogie, c'est-à-dire en situation de relation d'aide à l'adulte (Knowles, 1970), n'y a-t-il pas lieu également pour le formateur de connaître et de comprendre les conditions qui ont motivé la migration et d'identifier les changements psychosociaux que vit l'immigrant au cours de son trajet migratoire?

Il nous semble que cette nouvelle position face à l'alphabétisation de l'immigrant en situation d'insertion permet une intervention éducative centrée sur l'apprenant à partir de ce qu'il est et au moment où il se trouve dans son processus d'insertion.

RECENSION D'ECRITS SUR LE TRAJET MIGRATOIRE

La migration et l'étude des phénomènes sociaux, culturels et psychologiques qui y sont rattachés ont fait l'objet de nombreuses recherches (Eisenstadt, 1955; Richardson, 1967; Dinello, 1977). Pour ces auteurs, la migration constitue une transition tant physique, sociale que culturelle d'individus qui se déplacent d'une société vers une autre.

Dans cette partie, nous envisagerons la migration ou le trajet migratoire comme un ensemble de séquences allant des motivations qui soustendent la transition jusqu'à l'intégration d'individus dans les différentes sphères de la société d'accueil. L'intégration pourrait être considérée comme l'étape ultime du trajet migratoire.

D'une façon générale, les auteurs que nous présentons se sont intéressés au trajet migratoire, chacun l'éclairant différemment. Par exemple, Eisenstadt (1955) le considère comme un ensemble de trois grandes étapes qu'il nomme: 1) la motivation et la transition, 2) l'étape de transplantation et 3) l'étape de l'absorption. Dinello (1977) s'est davantage intéressé à analyser et à découper l'étape de transplantation qu'il nomme le processus de l'acculturation. Quant à Bordeleau (1976), il s'est davantage intéressé au processus d'intégration comme tel, qui correspond à l'étape d'absorption d'Eisenstadt.

A - LE TRAJET MIGRATOIRE: EISENSTADT (1955)

Eisenstadt (1955) définit la migration comme la transition physique d'individus et leur intégration progressive à l'intérieur des structures économiques, politiques et sociales de la société d'accueil. Tout au long de ce trajet migratoire, l'auteur a identifié trois étapes majeures: la motivation, la transplantation et l'absorption.

1. LA MOTIVATION ET LA TRANSITION PHYSIQUE

La prise de décision à immigrer est caractérisée par des besoins ou des motivations qui incitent l'individu à se déplacer d'un lieu vers un autre. Cette prise de décision serait motivée par un sentiment de frustration ou d'incapacité à réaliser ses aspirations dans un ou plusieurs domaines. Ce sentiment inciterait l'individu à désirer changer de cadre, ce qui l'amènerait à rechercher un lieu où plus de satisfaction serait possible.

Cette position d'Eisenstadt (1955) à l'égard des motivations de l'individu à migrer est à mettre en relation avec l'une

des hypothèses dont procèdent la plupart des travaux sociologiques sur la migration, à savoir que les populations sont présentées comme étant essentiellement sédentaires et qu'il faut qu'elles soient soumises à des facteurs incitatifs (internes ou externes) pour les voir migrer. Corollairement à cette hypothèse, l'individu est présenté comme un être social et calculateur. De cette vision, on en déduit que dans une société à forte cohésion sociale, où le prestige et le pouvoir social ne sont pas menacés, la migration serait nulle.

Il s'agit ici de la théorie sociologique des tensions structurelles d'Hoffmann-Nowotny (1979) qui repose sur l'interdépendance du pouvoir et du prestige. Quant un individu se rend compte que son statut social (prestige) n'est pas en rapport avec son pouvoir réel, il ressent une contradiction dans sa situation sociale. L'individu sera amené à quitter un milieu où il a éprouvé une certaine frustration pour migrer vers une autre collectivité où il n'existe pas (ou moins) de contraintes, et où les tensions entre pouvoir et prestige sont moindres.

Il y aura démarrage d'une dynamique migratoire quand il y a dissonance, déchirure du tissu social et force d'attraction vers un ailleurs (Ollivier, 1983, 1984).

Pour Eisenstadt (1955), il apparaît clairement que la motivation initiale représente une première étape importante dans le processus (ultérieur) d'intégration de l'immigrant. Ce serait en fonction du degré de motivation que l'immigrant, une fois transplanté

dans la société d'accueil, sera disposé à accepter le changement; Dinello (1977) parlera d'acculturation.

2. LA TRANSPLANTATION

La deuxième étape du trajet migratoire est, d'après Eisenstadt (1955), la transplantation. Elle se caractérise par des changements d'ordre personnel et social et par un début de sensibilisation à la société d'accueil.

La transplantation constitue le premier changement et le début de la situation d'acculturation. Après avoir quitté son lieu d'origine, l'individu qui entre au sein de la société d'accueil, vit cette transition en termes de choc culturel, c'est-à-dire qu'il prend conscience des différences existant entre sa communauté d'origine et la communauté d'accueil (Richardson, 1967).

L'immigrant est sensible aux effets qui découlent de ce processus de changement. Il est amené à vivre une situation nouvelle, résultat d'un ensemble de changements: nouveau milieu, différences de travail, situation économique plus difficile, ... (Brody, 1977).

C'est cette dynamique dysfonctionnelle que traduit la crise des premiers temps de la transplantation. Les années suivant cette étape constituent la troisième et dernière étape du trajet migratoire, celle de l'absorption.

3. L'ABSORPTION

Cette étape se caractérise par le début d'un processus d'intégration psychosociale, c'est-à-dire une intégration au niveau des sphères économique, politique et au niveau de la société (rôle et idéologie). Pour certains auteurs (Richardson, 1967; Bordeleau, 1976), l'absorption est perçue comme un processus d'assimilation, dans la mesure où le migrant finit par se fondre au sein de la société d'accueil et perd ses caractéristiques culturelles originales. Par exemple, pour Abou (1981), l'absorption signifie que les membres d'un groupe ethno-culturel éliminent totalement leur identité et leur héritage culturel, au profit d'une autre identité culturelle, celle de la société d'accueil. Par le processus d'assimilation ou d'absorption, le migrant cesserait d'être lui-même pour devenir un autre, plus exactement l'autre (celui de la société d'accueil). Pour d'autres auteurs (Richmond, 1974; Richmond et Goldhurst, 1974), l'absorption est considérée comme une adaptation qui tient compte d'une part des traits culturels de la société d'origine où s'est effectuée l'enculturation de l'individu, et d'autre part, des traits culturels de la société d'accueil, à l'intérieur de laquelle l'individu a décidé de s'installer.

L'ajustement que le migrant, déraciné de son lieu culturel d'origine et transplanté dans la société d'accueil, doit faire, est appelé acculturation. Ce processus requiert l'adaptation de l'individu aux valeurs, croyances et aux modes de vie de la société d'accueil dont il doit faire l'apprentissage (Smither, 1982; Eitenger, 1981; Collin, 1981; Dinello, 1977, Bordeleau, 1976).

B - LE PROCESSUS D'ACCULTURATION: DINELLO (1977)

Dans le cadre général du trajet migratoire, s'inscrit la démarche de Dinello (1977). A la différence d'Eisenstadt, il s'est tout particulièrement intéressé à étudier l'étape de la transplantation durant laquelle il y a rencontre des cultures.

D'après cet auteur, le processus de rencontre de cultures se place sur le continuum de l'enculturation, l'acculturation et la réenculturation, l'enculturation étant le "processus d'assimilation de la culture - manière particulière de vivre d'un groupe social - propre à son milieu de vie quotidienne" (p. 11).

Du jour où l'individu traverse une frontière culturelle et se rend dans un pays étranger (comprenons de culture différente de la sienne) pour un séjour plus ou moins long, il se produit un abandon des repères familiers, une adaptation à d'autres codes (linguistiques, culturels, sociaux, etc) et un début d'acquisition de nouvelles manières de penser et d'agir. En d'autres termes, du jour où il migre, l'individu devenu frontalier et placé à la rencontre de deux univers culturels, entame un processus d'acquisition d'une nouvelle manière de vivre. Ce phénomène d'acquisition et d'identification à une culture "autre" est le processus d'acculturation.

Cette acculturation varie en fonction de chaque individu et de la disparité culturelle entre la société d'origine et la société d'accueil. Cependant, elle est définie par cinq moments:

- l'euphorie des premiers temps,
- la crise d'après le début du séjour,
- le répit,
- le rattrapage
- et le déracinement.

Dinello (1977) s'est intéressé, à la différence d'Eisenstadt, à décrire et à analyser chacune de ces étapes du processus d'acculturation plutôt qu'aux diverses formes que peut revêtir ce processus.

1. L'EUPHORIE DES PREMIERS TEMPS

Les premiers temps de l'arrivée du migrant se caractérisent par un état d'euphorie. Le rêve s'est enfin réalisé, le mythe de l'Eldorado se concrétise. Rapidement, il fait face à une série de problèmes dans la société d'accueil (recherche d'un emploi, d'un logement, démarches administratives, etc). Tout au long de cette période, le migrant, amené à vivre dans un pays différent du sien, aura recours à une aide, d'autant plus que la plupart du temps, il ne possède pas ou peu le code linguistique de la société d'accueil. Cette aide, généralement dispensée par les organismes communautaires, se traduit par une situation de dépendance, dépendance qui risque de prendre la forme d'une soumission et à la limite aboutir à un processus d'infantilisation. C'est également la période d'une satisfaction des besoins premiers et de consommation.

Cette période de dépendance et de satisfaction des besoins du migrant est déjà annonciatrice de la crise qui s'accompagnera

d'une dévalorisation de son statut (état de dépendance-infantilisation).

2. LA CRISE

Cette crise se déclenche quand les "discordances s'accumulent" (p. 20) - qu'il s'agissent du choc culturel, d'une prise de conscience de la relativité des conventions sociales, de l'abandon de certains aspects ou comportements de sa culture d'origine. Le migrant est amené non seulement à rechercher de nouveaux critères d'évaluation de ce qui est considéré comme faisant partie des normes de la société d'accueil mais également, il commence à entrevoir un retour dans son pays d'origine comme solution à la crise. "Il peut arriver également que le sujet passe par l'insouciance (euphorie) ou par la négation (dépression) d'une telle confrontation. Dans ce cas, il se décide généralement à mépriser, en bloc, l'un des deux modes culturels qui s'affrontent." (p. 21)

C'est également durant cette période de crise que le processus d'acculturation est vécu avec la plus grande accuité. Il faudra que le migrant, constamment, désapprenne des modèles de comportements qui auront cessé d'être efficaces (acceptables par la société d'accueil) et apprenne de nouveaux modèles mieux adaptés à une nouvelle réalité vécue par lui. C'est toute cette dynamique dysfonctionnelle que traduit la crise de l'acculturation.

3. LE REPIT

"Les secousses de l'affrontement des modèles culturels fatiguent" et le migrant éprouve un besoin de souffler, un besoin de répit. "Cette fatigue d'acculturation" débouche sur un comportement nouveau, celui de "l'intériorisation des éléments nécessaires à la vie quotidienne dans le milieu présent et commence à effacer les traits de l'ancien modèle sauvegardé avec tension dans l'imaginaire" (p. 23).

Ce besoin de répit semblerait être un problème vécu différemment par le migrant qui aurait décidé à l'avance de s'installer de façon définitive dans la société d'accueil, du migrant provisoire. L'immigrant qui aurait dès le départ décidé d'abandonner le modèle culturel originel, aurait les énergies disponibles pour assimiler le nouveau modèle.

4. LE RATTRAPAGE

Après quelque temps, le migrant réalise qu'il n'y a plus une minute à perdre et décide de rattraper le temps perdu durant la crise. Ce rattrapage au cours de l'acculturation traduirait un début d'adaptation à la société d'accueil, une reprise de confiance en soi et un réajustement de la perception du migrant de la société d'accueil. Ce rattrapage coïncide aussi avec un sentiment nouveau éprouvé, celui que les attaches à sa culture d'origine se relâchent, sans pour autant qu'il se sente en quoi que ce soit enraciné dans la culture de la société d'accueil.

5. LE DERACINEMENT

Ce rattrapage annonce également la période de déracinement, "d'entre deux", de flottement. Le migrant ne s'est pas assimilé, adapté à la société d'accueil (le sera-t-il jamais?), ne se reconnaît plus tout à fait dans sa culture d'origine, mais y maintient de multiples liens.

Est-ce à dire que la culture du migrant "s'émiette" au cours de ce processus d'acculturation, ce qui aurait comme conséquence, entre autres, qu'il ne peut se reconnaître dans aucun des deux modèles culturels; ou bien que l'individu à cette étape de son trajet migratoire n'aurait plus que des "miettes" de sa culture d'origine, ce qui rendrait difficile son acculturation à la société d'accueil? Acculturation difficile, car il n'aurait plus une empreinte culturelle assez forte ou plus exactement une identité ethnique, celle qui a structuré son identité globale pour lui permettre de "surmonter" ce processus d'acculturation? Il n'est guère facile de pouvoir répondre à ces interrogations, mais il semblerait que le déracinement traduise l'absence d'une appartenance socio-culturelle du migrant, une sorte de "perte d'identité" (Linton, 1977, p. 117). Cela pourrait expliquer que "déraciné, le migrant s'approprie l'espace de la société d'accueil en le restructurant selon ses habitudes culturelles (traces, miettes de sa culture d'origine?) et développe de façon autonome sa survie. Il ne se fond pas dans la population d'accueil" (Ollivier, 1984).

Pour rendre compte de la totalité du phénomène, nous ferons une synthèse des deux modèles complémentaires d'Eisenstadt et Dinello dans la mesure où chaque modèle s'attache plus particulièrement à étudier une dimension du phénomène en plus de faire apparaître des éléments communs.

Eisenstadt fait débuter la migration de l'individu en-deça de son arrivée physique dans le pays d'accueil. Pour parler de la totalité du processus de migration vécu par l'immigrant, Eisenstadt parle de "trajet migratoire". Le trajet migratoire commence avec les motivations de l'immigrant à immigrer et se termine par l'absorption de celui-ci par la société d'accueil.

Comme Eisenstadt, Dinello considère le processus vécu par l'immigrant en termes analogues au "trajet migratoire". Mais alors qu'Eisenstadt met l'accent sur le processus de prise de décision à émigrer, Dinello va plutôt mettre l'accent sur le processus d'enculturation dont a fait l'objet l'individu alors que son besoin d'émigrer n'était pas ressenti.

Après l'arrivée de l'immigrant dans la société d'accueil, commence ce que nous nous proposons d'appeler le procesus d'insertion de l'immigrant dans la société d'accueil.

Pour Eisenstadt, ce processus d'insertion comporte trois étapes consécutives qu'il nomme respectivement la phase de

transition (physique), de transplantation et enfin d'absorption. Pour Dinello, ce processus d'insertion ne comprend pas une phase équivalente à la phase d'absorption telle qu'identifiée par Eisenstadt. Rappelons que la clientèle étudiée par Dinello était composée d'étudiants retournant dans leur pays d'origine à la fin de leurs études. Le processus d'insertion "amputé" de sa phase finale que décrit Dinello et qu'il nomme acculturation tend à coïncider dans ses modalités avec la phase de transplantation d'Eisenstadt.

Par contre, là où Eisenstadt parle de changements d'ordre personnel et social et de sensibilisation à la société d'accueil en termes généraux, Dinello identifie quatre moments consécutifs: l'euphorie, la crise, le répit et le rattrapage.

Alors que Dinello ne fait pas l'étude d'une phase d'absorption éventuelle (il en prépare néanmoins la possibilité en plaçant un moment de rattrapage après la résorption de la crise) et qu'Eisenstadt n'envisage l'absorption que sous la forme de l'assimilation, Bordeleau (1976) considère que la phase d'absorption peut se faire sous la forme de l'intégration.

C - LE PROCESSUS D'INTEGRATION: BORDELEAU (1976)

Bordeleau (1976), tout comme Dinello, s'est intéressé à l'intégration de l'immigrant. Il rejoint également Eisenstadt dans le sens où dans son modèle, il entrevoit l'absorption comme l'adoption de l'échelle des valeurs de la société d'accueil.

Pour Bordeleau (1976), l'intégration se caractérise avant tout par un changement dans le système des valeurs de l'immigrant. Ce changement s'apparente à un processus dynamique comportant quatre phases principales, allant de l'accomodation à l'assimilation.

1. L'ACCOMODATION

Pour cet auteur, l'accomodation se caractérise par la perception des différences de valeurs entre les deux sociétés. Cette perception s'effectue dans un état euphorique. En cela l'accomodation corresponderait au premier momentum de Dinello. Mais comme le souligne Bordeleau, "l'état euphorique ne dure que peu de temps et est le plus souvent suivi d'un état dépressif quand les difficultés perçues commencent à provoquer chez l'individu une certaine anxiété" (p. 9). Cet état dépressif corresponderait à la notion du choc culturel chez Richardson et à la période de crise chez Dinello. Il y aurait état dépressif car l'immigrant ne sait pas s'il sera capable de s'adapter à la société d'accueil.

Et c'est avec une certaine appréhension que l'immigrant entame la deuxième phase du processus d'intégration, celle de l'adaptation.

2. L'ADAPTATION

Deux aspects principaux caractérisent cette phase:

a) Tout d'abord, l'immigrant acquiert une meilleure connaissance de son nouveau milieu et commence à investir affectivement.

b) Cet investissement se fera soit avec l'échelle de valeurs de son groupe ethnique, soit avec celle de la société d'accueil.

Mais notons qu'il n'a pas encore acquis l'échelle de valeurs de la société d'accueil. Ce travail se fait d'une façon séquentielle et cumulative, c'est-à-dire qu'il se réapproprie certaines valeurs qu'il intègre à son propre système. C'est grâce à cette réappropriation qu'il sera en mesure de s'investir un peu plus dans la société d'accueil.

3. L'ACCULTURATION

La troisième phase est celle de l'acculturation. Il s'agit, tout comme chez Dinello, d'une identification au nouveau milieu et de l'adoption d'une partie de l'échelle des valeurs. Il ne s'agit plus d'une acceptation fonctionnelle des valeurs mais bien plus d'un saut qualitatif, c'est-à-dire un choix fondé sur un investissement affectif qui laisse préfigurer la dernière phase, soit l'assimilation.

4. L'ASSIMILATION

Pour cet auteur, l'immigrant sera intégré quand il aura adopté l'échelle de valeurs de la société d'accueil. L'identification est totale et l'immigrant abandonne les valeurs de sa société d'origine. Durant cette phase, les groupes d'appartenance et de référence ne sont plus qu'un : celui de la société d'accueil.

Il est bien évident que l'intégration peut également être comprise comme une construction originale où s'effectue la transmutation des valeurs de la société d'origine et de celles de la société d'accueil qui donne naissance à une culture de synthèse (Camilleri, 1984).

Dans une première partie, nous avons présenté la problématique générale de l'analphabétisme au Québec en soulignant l'émergence d'une thématique spécifique: celle de l'alphabétisation des immigrants analphabètes. Dans une seconde partie, nous avons présenté une recension analytique des écrits portant plus spécifiquement sur le trajet migratoire de l'immigrant. Nous proposons maintenant une synthèse articulant les principaux concepts qui rendent compte du vécu de l'immigrant pendant son trajet migratoire.

Dans cette dernière partie, nous nous limiterons à envisager le "trajet migratoire" de l'immigrant analphabète sur le plan de son insertion culturelle dans la société d'accueil. Le trajet migratoire est conçu comme un processus qui commence avant l'arrivée physique de l'immigrant dans le pays d'accueil et prend fin avec son absorption comme résultat d'un processus d'insertion dans la société d'accueil. Mais ce n'est donc pas tant les causes de la migration qui doivent retenir l'attention du chercheur mais plutôt les

conséquences de ce déplacement, de cette rencontre d'individus de cultures différentes et le résultat inhérent à cette rencontre: le processus d'insertion. Il se crée un ensemble de changements psychosociaux et des transformations au niveau du comportement de l'immigrant et de ses valeurs propres.

Aucun immigrant n'échappe à cette situation quelle que soit sa motivation initiale à immigrer et quelle que soit la réalisation ou non des attentes de la société d'accueil.

Le processus d'insertion de l'immigrant est une succession de phases de structuration suivies ou initiées par des phases de transition. Tout en se déplaçant sur le trajet migratoire, l'immigrant vit des structurations caractérisées par un comportement actif et des périodes de transition plutôt caractérisées par des questionnements. Les premières se traduisent par une variété de phénomènes tels que: la recherche de nouveaux critères d'évaluation de ce qui est considéré comme faisant partie des normes de la société d'origine, des stratégies de rattrapage, quand après quelque temps, le migrant réalise qu'il n'y a plus une minute à perdre et décide de rattraper le temps perdu durant la crise. Ce moment de rattrapage au cours du processus d'insertion traduirait un début d'adaptation à la société d'accueil, une reprise de confiance en soi et un réajustement de la perception du migrant de la société d'accueil. Les phases de transition peuvent se concrétiser par la prise de conscience de la nécessité de désapprendre des modèles de comportements qui ont cessé d'être efficaces (acceptables pour la société d'accueil) et d'apprendre de nouveaux modèles mieux adaptés à

une nouvelle réalité vécue par lui; c'est ce dysfonctionnement que traduit la crise de la phase de transition. La caractéristique de la phase de transition, peut être le sentiment nouveau éprouvé par l'immigrant que les attaches avec sa culture d'origine se relâchent, sans que pour autant, il se sente en quoi que ce soit enraciné dans la culture de la société d'accueil alors qu'il ne se reconnaît plus tout à fait dans sa culture d'origine, mais y maintient de multiples liens.

Il apparaît donc que les phases de structuration et de transition ont des contenus spécifiques qui les distinguent les unes des autres. Ces diverses phases sont des passages prévisibles de l'immigrant sur son "trajet migratoire" qui donnent une direction, un sens à son évolution.

Le processus d'insertion de l'immigrant se déroule également dans une dimension synchronique. En effet, le processus n'est pas seulement vécu sur l'axe diachronique (dans une succession de périodes de temps), mais aussi et simultanément à travers une succession "d'espaces d'insertion", aussi bien physiques, sociaux et culturels qui sont autant d'occasions d'interactions entre les aspirations de l'immigrant et les attentes de la société d'accueil. C'est dans ce sens qu'on peut parler d'un processus qui est aussi contextuel. Le contexte dans lequel se déroule le processus d'insertion sont autant d'espaces économiques, sociaux et politiques et de situations d'insertion avec ses rôles, statuts et valeurs spécifiques à tenir et à vivre. L'insertion se fait au "coup par coup", au fur et à mesure que les problèmes se présentent, problèmes posés par l'environnement professionnel, le milieu familial et la société

d'accueil dans son ensemble" (Camilleri, 1984, p. 1882).

Ainsi, les événements extérieurs qui sont inhérents à chaque situation provoquent des dissonances qui font entrer l'immigrant dans des périodes de questionnement ou des périodes de structuration quand il a réussi à se situer de nouveau. Ces espaces d'insertion constituent des lieux où prend place le processus d'insertion de l'immigrant, qui peuvent faciliter ou retarder l'avènement de la phase ultérieure de son processus. Son cheminement peut être plus ou moins avancé selon l'espace d'insertion où il a lieu, et ce cheminement plus ou moins avancé dans un espace plutôt que dans un autre rétroagit positivement ou négativement sur le processus d'insertion dans son ensemble. C'est l'aspect multi-dimensionnel du contexte qui influe ainsi "en synergie" sur le processus d'insertion. Un exemple significatif de la conséquence de ce phénomène de "différence de vitesses" d'insertion est ce que Camilleri (1984) nomme la dissociation de personnalité.

Le migrant garderait sa personnalité en cultivant et en préservant son identité au milieu des siens et dans la société d'accueil, déléguant un double qui se comporte - Camilleri parlera de gesticulation - en conformité avec les attentes et les codes de celle-ci, sans y investir affectivement. Image du faire semblant, cette segmentation entraîne un risque certain, celui de la "dissociation des plans de la personnalité", dissociation dûe à l'adoption d'un double standard: il serait lui-même ou "ontogénique" parmi les siens, en privé, et

autre ou "instrumental" dans la société d'accueil, en public dirons-nous.

Les événements qui font qu'un immigrant va réagir d'une manière spécifique, n'ont pas besoin d'être extraordinaires mais sont plutôt des "incidents critiques" significatifs pour lui dans la situation et la période où et quand il se retrouve à ce moment. C'est pour mieux conceptualiser les deux aspects temporels et spatiaux que l'on a nommé ces périodes et ces situations d'insertion sous le terme générique de phases du processus d'insertion.

Le processus d'insertion peut être considéré dans ses grandes lignes comme étant constant et irréversible. L'individu traverse chaque phase du processus indépendamment de sa réussite ou non lors de la phase antérieure. Il ne repart jamais à zéro. Néanmoins, l'immigrant vit des moments de régression apparente qui sont plutôt des périodes de remises en question, des moments d'arrêt, d'instabilité qui peuvent être gros d'une évolution plus rapide dans les périodes ultérieures ou de fixation ou retour "fantasmé" à une phase équilibrée antérieure. Cette oscillation est particulièrement frappante quand on considère le moment du repli sur la communauté ethnique. Il peut être l'occasion d'un ressourcement et entraîner des stratégies de rattrapage ou des attitudes de refus. L'immigrant peut réagir, soit en se repliant sur la communauté de ses compatriotes, plus particulièrement ceux qui tentent de maintenir et/ou de reproduire la société d'origine en terre étrangère, soit en négociant avec la société d'accueil.

D'après Camilleri (1984), ce repli pourrait entraîner une déréalisation, c'est-à-dire une tentative "d'annuler globalement, autant que faire se peut, la société d'accueil tout entière avec les problèmes qu'elle pose" (p. 1879). Pour d'autres, ce moment serait vécu sur le mode dépressif, dû au sentiment que "tout ce qui pouvait être bon a été fantasmatiquement détruit" (p. 40). Il s'agirait du fantasme de la perte des "bons objets", plus exactement des "bons objets mythiques": mythe de la société d'accueil cessant d'être perçue en terme d'attraction, en terme paradisiaque, comme un ailleurs meilleur. Mythe également de la société d'origine qui, idéalisée par le migrant, redevient attrayante. On voit également que le processus d'insertion de l'immigrant est discontinu dans le sens où tout en étant irréversible, il peut se développer dans un sens complètement différent et apparemment imprévisible ou même contradictoire d'avec la phase antérieure. A l'issue de chaque phase de transition, il peut y avoir émergence d'une phase de sortie de crise qui infléchit la direction du processus d'insertion dans un sens plutôt que dans un autre et qui fait que la phase ultime du processus que constitue l'absorption sera actualisée et concrétisée sous des formes différentes.

Enfin, un dernier aspect de l'étude du processus est la nécessité de tenir compte du rôle de la norme qui affecte la direction éventuelle du processus et par conséquent, la question de savoir qu'elle est la "bonne" forme que doit revêtir chaque phase de structuration et de transition ainsi que le résultat de la phase d'absorption. Deux points sont à prendre en compte ici: d'abord la

nature du référent culturel (la culture de la société d'accueil, la culture de la société d'origine, la culture vécue par la communauté ethnique de l'immigrant et celle vécue par l'immigrant lui-même, ensuite la nature de l'insertion qui est privilégiée par chacune des cultures de référence ou par différents représentants de chaque culture de référence (insertion / accomodation, insertion / assimilation ou insertion / adaptation).

REFERENT CULTUREL

Le problème du référent culturel se pose par le fait même que le processus d'insertion de l'immigrant ne peut pas être décrit et compris adéquatement sans prendre en compte le point de vue à partir duquel il est analysé. De plus, le phénomène de point de vue est vécu par l'immigrant lui-même au cours de son processus d'insertion. A chaque phase de son processus, il est amené à choisir le référent culturel à partir duquel il va évaluer son état actuel d'évolution. En même temps, il peut être amené à se trouver en interaction avec d'autres individus qui ont comme caractéristique, entre autres, d'évaluer la nature et son degré d'insertion par rapport à leur propre référent culturel. Ces "autres" avec qui l'immigrant peut être en relation peuvent appartenir à sa société d'origine, à sa communauté ou à la société d'accueil. Ces différentes personnes auront tendance à évaluer le processus d'insertion que suit l'immigrant à partir du référent culturel de leur propre groupe d'appartenance, la posant ainsi comme la culture de référence. Par le fait même, un comportement objectif de l'immigrant, tel que l'attachement à la

culture de sa société d'origine pourra, suivant le point de vue où l'on se place, être un signe de "contre-acculturation" (la culture de référence est celle de sa société d'accueil), mais aussi un signe de "stabilité culturelle" (la culture de référence est celle de la culture d'origine). Le problème est loin d'être académique. Dans les situations où, par exemple, l'immigrant suit une alphabétisation en langue d'origine au sein de sa communauté, suivant que le référent de son groupe d'appartenance est la culture de la société d'origine ou celle de la société d'accueil, cette alphabétisation en langue d'origine pourra être considérée respectivement comme un but en soi ou bien seulement comme une stratégie d'apprentissage.

NATURE DE L'INSERTION

Le processus d'insertion prend place dans une variété de situations où l'immigrant est en interaction avec d'autres sujets. Les divers protagonistes de la relation sont alors dans un rapport d'adaptation réciproque, tant sur le plan de leurs comportements que sur celui de leurs systèmes de valeurs. Pour que l'on puisse parler d'adaptation effective et complète, il faudrait que chacun des individus en présence accomode son propre comportement, c'est-à-dire le modifie pour l'ajuster à celui de son vis-à-vis. En même temps, il faudrait que chacun assimile le comportement de son vis-à-vis, c'est-à-dire transforme le comportement ou le système de valeurs de son vis-à-vis. Ces deux mouvements simultanés sont des modalités nécessaires pour que l'on puisse parler de l'adaptation de l'immigrant dans une

situation d'insertion donnée. Il faudrait que ce type d'adaptation se répète dans chaque situation d'insertion qui survient sur le trajet migratoire de l'immigrant et ce, dans tous les espaces sociaux, économiques et culturels de la société d'accueil pour que ultimement, l'absorption de l'immigrant dans la société d'accueil soit effective.

A chaque phase du processus d'insertion, l'immigrant est amené à négocier la nature de l'adaptation qu'il va adopter, sur le modèle de la dialectique du greffon et du porte-greffe. Pour que la greffe soit réussie, il faut que le greffon et le porte-greffre "s'accomodent", soient modifiés dans certaines de leurs caractéristiques. Après la greffe proprement dite, le greffon et le porte-greffe doivent s'assimiler mutuellement, c'est-à-dire continuer à transformer les caractéristiques accomodées au préalable pour que l'adaptation de l'un à l'autre soit achevée. Dans le cas de l'adaptation de l'immigrant, si le mouvement est "bloqué" dans un de ces deux mouvements, on aura un ajustement ou une identification de l'immigrant au système de valeurs de ses interlocuteurs mais non pas une insertion au sens plein du terme.

Bien que, comme on vient de le voir, il faut la présence du double mouvement accomodation et assimilation pour que le processus d'insertion soit achevé (adaptation), le processus d'insertion a pu être défini comme pouvant être "porté" par un seul du double mouvement de l'adaptation. La forme que peut revêtir la phase d'absorption offre un bon exemple des modalités différentes que cette phase peut montrer. Pour certains auteurs (Eisenstadt, 1955; Bordeleau, 1976),

l'absorption est perçue comme principalement un processus d'accomodation, dans la mesure où le migrant finit par se fondre au sein de la société d'accueil et perd ses caractéristiques culturelles originales. Par exemple, pour Abou (1981), l'absorption signifie que les membres d'un groupe ethno-culturel éliminent totalement leur identité et leur héritage culturel, au profit d'une autre identité culturelle, celle de la société d'accueil. Par ce processus d'assimilation, le migrant cesserait d'être lui-même pour devenir un autre, plus exactement l'autre (celui de la société d'accueil). Pour ces auteurs, l'insertion de l'immigrant s'est faite sur le mode de l'assimilation dans le sens de faire de l'être différent que je suis le même que "l'autre".

Pour d'autres auteurs (Richmond, 1974; Richmond et Goldhurst, 1974), l'absorption est considérée comme l'adaptation unilatérale de l'immigrant. Celui-ci tient compte d'une part des traits culturels de sa société d'origine (accomodation) et d'autre part, des traits culturels de la société d'accueil à l'intérieur de laquelle il a décidé de s'installer (assimilation). Les auteurs parlent alors d'intégration et de culture de synthèse de l'immigrant. Dans les exemples ci-dessus, l'insertion de l'immigrant, qu'elle ait été faite sur le mode de l'accomodation ou de l'accomodation et assimilation, a laissé le système de valeurs de la société d'accueil inchangé. Le changement est unilatéral et est le fait de l'immigrant et non pas celui des membres de la société d'accueil. Pour Camilleri (1984), la solution réellement satisfaisante pour le migrant sera de co-organiser et construire avec les membres de la société d'accueil un ensemble original où s'effectuerait

la transmutation des éléments traditionnels aussi bien que nouveaux et qui donnerait naissance à une culture syncrétique (p. 1882).

Cette négociation éclectique fera naître des "formes culturelles syncrétiques" composées de traits du système culturel de la société d'origine et de traits du système culturel de la société d'accueil.

On pourrait percevoir des signes "avant-coureurs" de cette culture syncrétique chez les enfants de la deuxième génération, cette génération étant totalement imprégnée de la culture propre à son milieu de vie quotidienne qui est autant le système culturel émietté, adapté de leurs parents, que celui dans lequel ils ont toujours évolué: celui de leur société d'origine (société d'accueil de leurs parents). Ils seraient dans une position privilégiée, "placés à la rencontre de deux univers symboliques ... ils peuvent faire un travail précieux de médiateurs ... en matérialisant ... la diversité de leurs métissages culturels" (De Certeau et Girard, 1984, p. 136).

La culture syncrétique comme "troisième culture" apparaît être le résultat d'une véritable adaptation. Il n'y a pas seulement processus d'acculturation de la part de l'immigrant mais aussi un processus d'acculturation des membres-hôtes de la société d'accueil. Il y a en fait un processus de double acculturation (Bastide, 1960).

SYNTHESE

En résumé, la lecture critique du concept de trajet migratoire tel que défini par Eisenstadt (1955), Dinello (1977) et Bordeleau (1976), permet de faire ressortir un modèle synthétique qui présente les deux aspects suivants.

Tout d'abord le trajet migratoire apparaît comme un processus d'insertion de la part de l'immigrant. Ensuite, l'évaluation de la réussite éventuelle de l'insertion ne peut être fondée que sur des critères normatifs, la question étant alors de savoir quelle est la grille normative qui est la plus apte à lire la réalité de l'immigrant en processus d'insertion.

Le trajet migratoire est un processus, dans la mesure où pour rendre compte de la progression de l'immigrant, il est nécessaire de le situer, à la fois par rapport à la période d'insertion où il se trouve et par rapport aux espaces d'insertion qu'il choisit et qu'il est amené à suivre tout au long de son processus d'insertion. C'est pour rendre compte du fait que le processus d'insertion est vécu simultanement sur l'axe du temps et de l'espace social que nous parlons de phases d'insertion. De plus, l'insertion est un processus dynamique dans la mesure où tout événement vécu par l'immigrant, dans une situation d'insertion donnée, rétroagit sur le processus d'insertion en général, en lui permettant de passer à une phase d'insertion ultérieure qui constituera une occasion nouvelle d'apprentissage et d'acculturation.

Par ailleurs, la prise en compte de la norme pour rendre compte du processus d'insertion et d'acculturation s'avère nécessaire à deux niveaux:

a) au niveau de l'immigrant lui-même, puisqu'elle est l'objet d'acquisition et de travail tout au long de son processus d'insertion,

b) et au niveau de l'analyse de ce processus d'insertion puisqu'elle ne peut se faire sans que soit posé un jugement de valeurs sur son degré de réussite. Le processus aboutit-il à une "bonne" insertion? Le jugement de valeurs alors émis, dépend de deux critères: la nature de l'insertion et la nature du référent culturel.

A chaque période de son processus d'insertion, l'immigrant peut soit uniquement accomoder, c'est-à-dire modifier, son système de valeurs du moment pour l'ajuster au rôle que la société d'accueil attend de lui dans l'espace d'insertion où il se trouve alors, soit uniquement assimiler, c'est-à-dire transformer, le système de valeurs auquel il est confronté afin d'insérer son propre système de valeurs, soit enfin, l'adapter, c'est-à-dire, d'une part modifier son système de valeurs et d'autre part, transformer les exigences attachées au système de valeurs auquel il doit faire face.

Du point de vue de la société d'accueil, on parlera alors respectivement d'assimilation, de subversion et d'intégration.

Par ailleurs quelle que soit la nature de l'insertion, elle est dans les trois cas de figure, unilatérale, c'est-à-dire le résultat d'un changement initié ou subi par l'immigrant seulement.

Afin de pouvoir parler d'acculturation ou d'insertion réussie par l'immigrant, il faudrait une double acculturation, c'est-à-dire un travail conjoint d'adaptation de leur culture respective de la part des membres de chaque communauté culturelle en présence. Ce dialogue aboutirait ainsi à une culture syncrétique, une culture de seconde génération.

Enfin, quelle que soit la nature de l'insertion à laquelle le processus aboutit, sa valeur formulée en termes de souhaitable ou de nuisible, dépendra du référent culturel à partir duquel elle est évaluée. En effet, ce qui sera considéré comme une intégration harmonieuse par les uns, pourra être vu comme une dilution de l'identité culturelle par d'autres, selon le point de vue d'où chacun jugera l'insertion.

CHAPITRE DEUXIEME

BESOINS EN ALPHABETISATION D'IMMIGRANTS ANALPHABETES ETUDE DE CAS: LE PROJET D'INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD

La perspective de la construction d'un guide andragogique destiné aux formateurs/alphabétiseurs d'immigrants analphabètes constitue la finalité de la présente recherche. L'articulation de celle-ci en deux chapitres distincts renvoie aux deux volets principaux que couvrira le guide aux formateurs projeté: sensibiliser les formateurs au phénomène de la migrance analphabète grâce à une grille conceptuelle opératoire, outiller les formateurs en vue de l'exploitation circonstancée du matériel existant en alphabétisation.

Le premier chapitre de la présente recherche a été consacré à la recension des écrits sur la "migrance analphabète" et la clarification des concepts et définitions pertinents en vue de fonder le premier volet. Le second chapitre sera consacré à l'élaboration et à l'analyse des besoins prioritaires en alphabétisation d'immigrants analphabètes.

L'objectif de cette analyse de besoins est de fournir les éléments d'une grille qui, ultérieurement, servira à l'analyse critique du matériel en alphabétisation.

La population auprès de qui l'analyse de besoins a été menée, est constituée des immigrants analphabètes du Projet multi-ethnique d'intégration alpha de Saint-Léonard.

La forme d'étude de cas que prendra l'analyse de besoins a été adoptée parce qu'elle permet de rendre compte d'une expérience déjà en cours en même temps qu'elle permet de rester près des préoccupations du terrain.

Ce deuxième chapitre consacré à l'analyse des besoins d'immigrants analphabètes comprendra les trois parties suivantes:

1. la formulation de la question de recherche spécifique,
2. les définitions pertinentes opératoires et l'utilité de la recherche,
3. la description de la population auprès de qui a été menée l'analyse de besoins ainsi que celle de l'ensemble des objectifs éducatifs du Projet intégration alpha.

Dans un deuxième temps, nous présenterons:

4. les éléments théoriques qui fondent l'instrument de collecte de données, et
5. l'instrument lui-même ainsi que les phases opérationnelles de la cueillette et du traitement des données.

Dans un dernier temps, nous présenterons:

6. l'analyse des résultats et
7. les pistes de recherche et les implications pratiques que ces résultats amènent.

1

SPECIFICATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Il apparaît comme important que les immigrants analphabètes soient en mesure d'exprimer directement leurs besoins et qu'ils puissent décider si ces besoins ressentis peuvent être comblés dans le cadre d'un programme d'alphabétisation. Ce point est particulièrement vrai quand il s'agit d'individus dont le vécu est unique à cause de leur identité culturelle et de la situation singulière où ils se trouvent, de devoir vivre dans une société dont ils doivent s'approprier la culture en plus d'apprendre à y fonctionner adéquatement. Toute approche différente ne prendrait pas en compte leurs caractéristiques et pourrait nuire aux efforts que les immigrants analphabètes font pour apprendre et changer.

La question de recherche se formulera donc en ces termes:

QUELS SONT LES BESOINS PRIORITAIRES D'ALPHABETISATION D'IMMIGRANTS PARTICIPANT AU PROJET INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD?

Après avoir précisé notre question de recherche, il est nécessaire de donner une définition opératoire pour chacun des principaux concepts du problème.

2

DEFINITIONS OPERATOIRES ET UTILITE DE LA RECHERCHE

A - DEFINITIONS OPERATOIRES

BESOINS

La littérature pertinente identifie trois définitions opérationnelles pour spécifier la notion de besoins (Houle, 1970):

- écart entre ce qui est et ce qui devrait être;
- écart entre la situation souhaitée et la situation actuelle;
- connaissances, attitudes et habiletés à acquérir dans le but de les utiliser pour générer une situation personnelle, familiale, professionnelle, social ou organisationnelle désirée.

Ainsi spécifiée, la notion de besoins implique que les besoins sont ressentis comme tels par les sujets qui les expriment. Il n'est pas superflu de préciser la notion et parler de besoins ressentis. En effet, il existe une seconde catégorie de besoins qu'on pourrait appeler les besoins attribués, définis comme les besoins perçus comme tels par une personne, un organisme, une institution différents du sujet qui est censé les ressentir.

Etroitement liée à la notion de besoins, on peut identifier la dichotomie besoins vrais - besoins faux. En effet,

qu'ils soient ressentis ou attribués, la personne qui formule des besoins court le risque de confondre en toute bonne foi les deux types de besoins. Un besoin faux peut être défini comme un besoin attribué qui est exprimé par un sujet comme étant un besoin ressenti. Un besoin faux est aussi un besoin attribué à un sujet qui n'est pas ressenti comme tel par le sujet concerné. A contrario, un besoin sera défini comme vrai à chaque fois qu'il y a correspondance entre besoin ressenti et besoin exprimé et entre besoin ressenti et besoin attribué.

Dans le cadre de la présente recherche, les besoins en alphabétisation d'immigrants analphabètes seront les connaissances, attitudes et habiletés ressenties et exprimées par des immigrants analphabètes comme devant être acquis pour générer une situation personnelle, familiale, professionnelle et sociale désirée.

ALPHABETISATION

Prise au sens strict, l'alphabétisation est l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Dans cette recherche, le concept d'alphabétisation auprès d'immigrants a le sens de "l'appropriation d'une culture permettant à l'individu de prendre conscience de soi, de se situer dans le monde pour percevoir ensuite les liens socio-culturels qui le retiennent à la communauté" (Freitag et Weber, 1982, p. 254).

Nous retenons cette définition dans la mesure où l'appropriation d'une culture comprend également l'apprentissage et l'acquisition du code linguistique et l'appropriation de la langue de la société d'accueil. En cela, l'alphabétisation traduit l'ensemble des apprentissages que les immigrants sont amenés à réaliser au cours de leur processus d'intégration.

L'Unesco, dans sa recommandation revisée concernant la normalisation internationale des statistiques relatives à l'éducation en 1978, définit l'analphabétisme comme l'attribut "d'une personne incapable de lire et d'écrire en le comprenant, un exposé simple et bref de faits en rapport avec sa vie quotidienne". Hautecoeur (1978) étend cette définition à l'ordre sociologique, à savoir que l'analphabétisme serait l'attribut des individus qui n'ont pas été instruits au code normatif élémentaire de leur société.

Nous retenons donc cette définition de l'analphabétisme, car elle nous permet de mieux comprendre les difficultés que rencontrent les immigrants dans leur processus d'intégration, difficultés d'ordre linguistique, culturel et psychosocial.

IMMIGRANT ANALPHABETE

Afin de pouvoir préciser le terme immigrant, nous définirons tout d'abord la migration. Eisenstadt (1955) définit la migration comme étant la transition physique d'un individu ou d'un groupe, d'une société à une autre et son intégration au sein des structures économiques, politiques et sociales d'une société d'accueil. La migration, d'après Eisenstadt (1955), implique la séquence suivante d'événements: abandon plus ou moins définitif d'un cadre familier à la suite d'une prise de décision basée sur des motifs spécifiques, arrivée dans une nouvelle société souvent choisie en fonction de certaines attentes, périodes d'ajustement au nouveau mode de vie, et enfin interaction adaptative de l'immigrant avec le milieu de la société d'accueil.

Dans le cadre de cette recherche, l'immigrant analphabète est l'individu qui n'a pas été instruit au code normatif de sa société d'origine et qui décide de quitter de façon plus ou moins permanente sa société pour une autre, cette décision étant fondée sur des raisons spécifiques.

B - UTILITE DE LA RECHERCHE

L'utilité d'une telle recherche se fonde sur le fait qu'à notre connaissance, peu d'investigation systématique n'a porté sur les besoins en alphabétisation d'immigrants en processus d'insertion. Outre la recherche de Painchaud, d'Anglejan et Renaud (1984) ayant trait à l'acquisition du français par des immigrants au Québec, celle de Freitag et Weber (1982) sur une expérience d'alphabétisation dans le milieu immigrant adulte, et compte tenu du fait que l'alphabétisation auprès d'immigrants reste un sujet d'étude et de pratique encore mal connu, nous pensons qu'au plan théorique, cette recherche pourrait apporter des éléments nouveaux à propos d'une clientèle spécifique d'apprenants.

Pour la pratique de l'éducation des adultes, les résultats de cette recherche pourraient être une contribution à l'amélioration des modes d'intervention en alphabétisation auprès de cette population plus particulièrement.

3

DESCRIPTION DE LA POPULATION ET OBJECTIFS D'ALPHABETISATION DANS UNE PERSPECTIVE D'INTEGRATION SOCIALE

A - DESCRIPTION DE LA POPULATION

Le Projet intégration alpha de Saint-Léonard s'adresse à une population allophone analphabète. A l'intérieur du projet, nous retrouvons principalement quatre communautés culturelles. La communauté haïtienne, les communautés cambodgienne et laotienne, ainsi que la communauté italienne.

Dans le cadre de cette étude de cas, nous décrirons les communautés haïtienne, cambodgienne et laotienne et ce, dans la mesure où l'étude porte sur les besoins d'alphabétisation d'immigrants.

Pour ce qui est de la communauté italienne, il s'agit d'apprenants qui désirent acquérir le code linguistique (lecture et écriture) de leur langue maternelle. Cette communauté résidant au Québec depuis vingt-cinq ans et plus, nous ne sommes donc pas en présence d'immigrants, c'est-à-dire d'individus en processus d'insertion à une société d'accueil, mais bien plus d'apprenants adultes qui ont décidé d'apprendre à lire et à écrire en italien. En conséquence, les membres de la communauté italienne n'ont pas participé à la présente recherche.

La description des trois communautés se fera à l'aide de différents paramètres:

- le paramètre <u>démographique</u> comprend: le sexe, l'âge et la situation familiale (statut familial et le nombre d'enfants),

- le paramètre langagier comprend: la connaissance de la lecture et de l'écriture en langue maternelle et en français,
- le paramètre de l'insertion comprend quand à lui: le fait d'avoir déjà suivi un programme d'alphabétisation, la langue parlée à la maison et au travail, le fait d'avoir présentement un emploi ou non et la durée du séjour au Québec.

LA COMMUNAUTE HAITIENNE

Dans le cadre de cette étude de cas, nous retrouvons un groupe de treize (13) haïtiens issus du groupe de débutants et du groupe d'intermédiaires. Ce groupe est surtout composé de femmes; elles représente 69,2% de l'ensemble. Pour ce qui est de l'âge, nous sommes en présence d'apprenants âgés puisque 61,5% ont cinquante-cinq (55) ans et plus.

76,9% du groupe sont mariés et ont en moyenne trois ou quatre enfants. En ce qui a trait à la scolarisation de cette communauté, le groupe haïtien est très peu scolarisé puisque 84,6% ont moins de trois années de scolarité. Concernant la maîtrise du code linguistique en langue d'origine, 69,2% des apprenants disent très mal lire le créole et 76,9% disent ne pas l'écrire du tout. Quant à la connaissance de la langue de la société d'accueil, 92,3% des apprenants considèrent qu'ils lisent et écrivent très mal le français.

Nous nous trouvons donc en présence d'un groupe de vrais analphabètes, au sens de Freitag et Weber (1982), c'est-à-dire qui n'ont passé par aucun système scolaire et ne sont alphabétisés ni dans leur langue maternelle, ni en français.

Au plan de l'insertion, près de 70% des apprenants ont déjà suivi un programme d'alphabétisation au Centre éducatif haïtien de Montréal. Tous utilisent le créole comme langue parlée à la maison et 84,6% disent se sentir capable de s'exprimer en français, au cas où ils obtiennent un emploi.

Pour ce qui est de l'occupation professionnelle, 76,9% déclarent ne pas travailler et pour certains depuis déjà plusieurs années.

Concernant la durée de séjour, près de 70% sont établis au Québec depuis huit ans.

Même si pour l'étude de cas, nous n'avons pu rejoindre l'ensemble des vingt (20) apprenants haïtiens, il n'en reste pas moins que l'étude des données réflète très fidèlement la situation de cette communauté à l'intérieur du Projet intégration alpha de Saint-Léonard et corrobore les résultats d'une précédente recherche réalisée à l'intérieur de ce même projet (Ollivier et Chalom, 1985).

LES COMMUNAUTES DU SUD-EST ASIATIQUE

Cette étude de cas a porté sur un groupe de treize (13) apprenants originaires du Sud-Est Asiatique, soit sept immigrants cambodgiens et six laotiens. Nous décrirons chacun de ces groupes afin d'en comparer les données avec celles de la communauté haïtienne, ce qui nous permettra d'établir le profil exact de la population sur laquelle l'étude de cas a porté.

LA COMMUNAUTE CAMBODGIENNE

Au plan de la répartition sexuelle, nous retrouvons une majorité d'hommes à l'intérieur de ce groupe, soit 57,1%. C'est une population assez jeune puisque 71,4% des apprenants ont moins de quarante-cinq (45) ans. En ce qui a trait à leur situation familiale, 85,2% sont mariés et ont en moyenne quatre enfants (71,6%).

Pour ce qui est des paramètres culturels, les apprenants sont assez peu scolarisés dans la mesure où 71,4% ont moins de cinq années de scolarité. Du reste, dans les mêmes proportions, ils considèrent savoir très mal lire et écrire dans leur langue maternelle. Bien que tous ces apprenants aient déjà suivi un cours intensif de français dans le cadre d'un COFI, ils considèrent lire très peu en français, cela pour 71,6% des répondants. Quant à écrire le français, 85,7% disent en être totalement incapables.

Au même titre que les apprenants haïtiens, les Cambodgiens sont analphabètes complets dans le sens où ils ne sont pas alphabétisés ni dans leur langue maternelle, ni en français.

En ce qui a trait à leur insertion, tous les apprenants utilisent comme langue parlée à la maison, leur langue maternelle et 57,1% l'utilisent également au travail. Dans ce cas-ci, il s'agit d'emplois temporaires ou saisonniers puisque 85,7% des répondants ont déclaré ne pas avoir d'emploi présentement.

Quant à la durée de séjour au Québec, nous sommes en présence d'un groupe récemment arrivé car 57,1% sont au Québec depuis deux ans ou moins.

LA COMMUNAUTE LAOTIENNE

A l'intérieur de ce groupe, nous retrouvons une population masculine, dans une proportion de 2/3, soit 66%. Au plan de l'âge, c'est également un groupe assez jeune puisque, plus de la moitié (53%) est âgée de moins de quarante-cinq (45) ans. A 83,3%, il s'agit de personnes mariées ayant en moyenne quatre enfants.

Pour ce qui est du niveau de scolarisation de ce groupe, nous sommes en présence d'une clientèle où les 2/3, soit 66,7%, ont neuf années de scolarité ou moins. Du reste, quand nous

abordons la question de l'acquisition du code linguistique en langue maternelle, 83,3% disent bien lire et écrire dans leur langue. Même si dans leur totalité, les apprenants ont déjà suivi un cours de français, soit dans un COFI (33,3%), soit d'une autre façon (cours privés à 66,7%), les apprenants disent ne pas savoir lire (50%), ni écrire (83,3%) le français.

A la différence de la communauté cambodgienne ou haïtienne, le groupe d'apprenants laotiens est scolarisé dans sa langue d'origine. Weber et Freitag (1984) définissent cette clientèle comme étant analphabète par rapport à notre graphie. L'intervention en alphabétisation consistera à faire la correspondance entre les sons d'un mot qu'ils entendent et leurs correspondances graphiques (sens → son → graphie).

En termes d'insertion , tous les apprenants laotiens utilisent la langue maternelle comme langue parlée à la maison, mais 66,7% disent être en mesure d'utiliser le français comme langue parlée au travail. Même si plus des 2/3 sont installés au Québec depuis au moins cinq ans, 83,3% du groupe d'apprenants ne travaillaient pas lors des entrevues, et pour certains depuis déjà quelques années.

En termes d'une première synthèse, il est intéressant de dégager les caractéristiques communes et les spécificités des différents groupes culturels qui ont composé notre étude de cas.

Pour ce qui est de la communauté haïtienne et cambodgienne, de par le bas niveau de scolarisation dans le pays d'origine, nous sommes, au sens de Freitag et Weber (1984), en présence d'un analphabétisme complet, tandis que dans sa grande majorité, la communauté laotienne sera considérée comme analphabète par rapport à notre graphie.

Tous les apprenants ont déjà suivi un programme d'alphabétisation, soit dans le cadre d'un COFI, d'un organisme communautaire, ou de façon privée (cours à domicile). La durée varie de quinze (15) à cinquante (50) semaines. Cependant, il semble que cette première intervention en alphabétisation n'a pas eu les effets escomptés puique dans 96,2% des cas, les apprenants considéraient savoir très mal lire et écrire le français. Au cours de différentes entrevues, nous avons été en mesure de constater que l'expression orale était également assez pauvre.

Par manque de qualifications professionnelles, à cause de la non-reconnaissance des acquis professionnels antérieurs et d'une méconnaissance du français, 80,8% des sujets ne travaillent pas et sont dans une situation de dépendance économique (bénéficiaires du chômage ou du bien-être social). Ceux qui ont présentement

un emploi, occupent des postes ne nécessitant aucune connaissance du français ou compétence professionnelle particulière, ou occupent des emplois saisonniers.

Quant à la durée de leur séjour, nous sommes en présence d'une population qui est installée au Québec depuis près de cinq ans en moyenne, donc en période d'insertion, c'est-à-dire comprise entre l'étape de la transition et celle de l'absorption.

Suite à cette description de la population, il nous paraît important d'analyser les objectifs d'alphabétisation du Projet intégration alpha de Saint-Léonard, ce qui nous permettra par la suite de présenter l'instrument qui a permis de recueillir et d'analyser les besoins en alphabétisation de cette clientèle.

B - OBJECTIFS D'ALPHABETISATION DANS UNE PERSPECTIVE D'INTEGRATION SOCIALE

A partir de l'étude réalisée par Ollivier et Chalom (1985), il apparaît qu'au plan des objectifs d'alphabétisation, le projet tend à :

- favoriser l'autonomie de l'apprenant,
- offrir un outil pour favoriser la communication sociale de l'apprenant
- et favoriser l'intégration sociale par l'apprentissage de l'écriture et de la lecture.

1. FAVORISER L'AUTONOMIE DE L'APPRENANT

Il est clair que derrière cet énoncé apparemment simple, la réalité est nettement plus complexe. Même si il est admis que "le besoin éducatif prioritaire pour tout nouvel immigrant est l'acquisition de la langue parlée par la majorité", cela n'est pas sans difficulté.

En effet, l'ensemble des apprenants des communautés cambodgienne, haïtienne et laotienne a suivi, à leur arrivée au Canada, un cours de français dans le cadre soit d'un COFI, soit du Centre éducatif des Haïtiens de Montréal.

Cette première expérience de l'apprentissage de la "langue de la majorité" a été vécue, pour la plupart, tout au moins en ce qui concerne le COFI, en terme d'échec. Cet échec

se résume par les apprenants en termes de "nous n'avons pas appris le français, car le professeur ne parlait pas notre langue ... quand on ne comprenait pas, le professeur ne pouvait pas nous expliquer, ... c'est trop vite".

Dans le sens d'une seconde chance, le Projet intégration alpha représente une opportunité pour l'immigrant, avec cependant une certaine appréhension de vivre un second échec. L'apprenant est très conscient du fait qu'il n'est pas évident qu'il sache le français "de façon minimale" après une année de cours et du fait que, même s'il parlait bien le français, trouver du travail serait quand même difficile pour lui.

En d'autres termes, l'apprenant sait par expérience que la connaissance du français n'est pas l'unique condition nécessaire à son autonomie et que la question de l'obtention d'un emploi est toute aussi fondamentale.

Pour notre part, la question de "cause à effet" entre la connaissance de la langue et l'obtention d'un emploi reste entière. Il nous semble que c'est seulement à partir de la réunion et de la concrétisation de ces deux conditions (code normatif et emploi) qu'il nous sera permis de parler de "début d'insertion" qui avec le temps permettrait au migrant de s'intégrer.

La recherche de l'autonomie ne peut se faire qu'au travers d'un processus éducatif plus ou moins long; ce processus

éducatif se doit de rencontrer un ensemble d'objectifs dont le premier est de permettre à l'apprenant d'acquérir "le code normatif de la langue parlée par la majorité" et c'est pour cela qu'il participe au projet (besoin explicite).

2. OFFRIR UN OUTIL POUR FAVORISER LA COMMUNICATION SOCIALE DE L'APPRENANT

Notre compréhension du projet nous amène à définir "l'outil" comme étant le "code normatif de la langue", c'est-à-dire l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de l'élocution en français: être capable par la structure de la phrase d'élaborer un discours, de se faire comprendre, d'articuler une argumentation, et acquérir les rudiments de calcul. Il y a lieu cependant de replacer les différents éléments dans leur contexte. La quasi totalité des apprenants participant au projet sont dans une situation économique des plus précaires. Mise à part la communauté italienne, la plupart des membres des communautés cambodgienne, haïtienne et laotienne sont, soit en chômage, soit sur le bien-être social. Pour ceux qui ont un emploi, il s'agit soit d'un travail en manufacture (piquer à la machine, manutentionnaire) ou bien de travaux généraux (garde d'enfants, employés de soutien, etc ...). Cette notion de "promotion sociale" devrait donc être comprise à partir du vécu des apprenants. De ce point de vue, l'apprentissage du français est à mettre en relation directe avec l'obtention d'un emploi.

Mise à part la communauté italienne, nous dirons que l'apprenant vit au moins une double préoccupation. Celle d'apprendre le français et celle d'obtenir un emploi. Il en ressort que la connaissance minimale de la langue est le prérequis minimal pour obtenir un emploi minimal. En cela, nous pensons que l'apprenant vit une ambivalence.

- Il est conscient des prérequis nécessaires à une formation pour l'obtention d'en emploi (nous parlerons donc d'une éducation de base); en cela, il réalise "le chemin à faire et du peu d'espoir à s'en sortir".

- Il est également conscient que les prérequis nécessaires à une éducation de base nécessitent la connaissance et une certaine maîtrise du français. En cela, il y a une attente et un investissement de l'apprenant à l'égard du projet (espoir).

C'est à partir de ce qui est vécu et de l'ambivalence verbalisée par l'apprenant mais aussi de ses attentes à l'égard du projet, que nous devons réfléchir sur cet "outil pour favoriser la promotion sociale de l'immigrant" qu'est l'apprentissage du français dans le cadre du projet multi-ethnique alpha.

En regard de la pratique quotidienne d'alphabétisation, il apparaît, au plan des contenus éducatifs, que l'objectif réaliste est de permettre l'acquisition des rudiments du français,

tels que: connaître l'alphabet, être en mesure d'écrire une phrase, faire la distinction entre les différents temps (passé - présent - futur), à partir d'exemples pris du quotidien, permettre des discussions autour de thèmes rattachés à leur vécu (l'hôpital, la location d'un logement, le métro, le journal, etc ...).

En ce sens, offrir cet outil doit être compris comme pouvant optimiser l'apprentissage du code normatif en vue d'acquérir le plus rapidement possible une certaine connaissance du français et ce afin:

- d'obtenir un emploi,
- d'avoir le désir et la motivation nécessaire pour poursuivre une formation de base en vue, entre autres, d'une promotion professionnelle ou l'obtention d'un meilleur emploi, perçus par le migrant comme le début "d'une promotion sociale".

3. FAVORISER L'INTEGRATION SOCIALE PAR L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ECRITURE

La question de l'intégration sociale par le biais de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est des plus complexes.

Pour notre part, nous comprenons l'intégration telle que définie par Freire (1978): "l'intégration consiste dans la possibilité de s'accorder avec la réalité et au besoin, de la transformer. A quoi s'ajoute le pouvoir de choisir qui s'appuie essentiellement sur le jugement critique".

Dans le cadre du Projet intégration alpha, le quotidien de l'activité nous montre la préoccupation de l'immigrant à apprendre le français: "nous voulons apprendre le français pour avoir un travail, pour s'intégrer au Québec".

A une première lecture, le processus paraît linéaire et le prérequis à l'intégration semble être l'apprentissage du français.

Cependant, il nous paraît important de préciser le sens donné par les apprenants à l'intégration. Il s'agit d'être en mesure de "se débrouiller" en français, d'avoir un emploi et "de comprendre ce qui se passe autour de nous".

Nous comprenons par là qu'il s'agit dans un premier temps de se donner les moyens d'être moins dépendants de certains organismes et ministères, d'être davantage en mesure de se prendre en charge et de s'assumer.

Du point de vue de l'immigrant, l'intégration ne pouvant être que progressive, elle se traduit par un

ensemble de compétences telles que: la connaissance de la langue, l'obtention d'un emploi et l'autonomie.

Suite à cette première analyse des objectifs d'alphabétisation, il nous semble opportun d'étudier le contenu éducatif transmis et la méthodologie utilisée dans le cadre du projet.

C - CONTENU EDUCATIF ET METHODOLOGIE

Du point de vue des contenus éducatifs et de la méthodologie, le projet s'organise et se déroule autour de trois dimensions plus particulièrement.

L'ALPHABETISATION en français et ce, dans la mesure où la langue est un outil de communication, mais aussi un outil d'intégration. Il est donc essentiel, pour la personne vivant dans le contexte de la société québécoise, de vivre pleinement son quotidien dans cette société dans la langue d'usage de cette société.

L'APPROCHE MULTI-ETHNIQUE basée sur "une croyance fondamentale qu'il est possible d'établir une communication, un vécu commun et des besoins communs entre les personnes d'origines ethniques

et culturelles différentes".[1]

L'INTEGRATION à la société québécoise se réalisant par le biais, tant de l'alphabétisation comprise comme l'acquisition du code linguistique, que par la relation inter-personnelle et inter-ethnique, ainsi que par une meilleure compréhension des différentes sphères de la société d'accueil.

C'est donc sur la base de ce triptyque que s'élaborent les contenus éducatifs du Projet multi-ethnique alpha de Saint-Léonard.

1. L'ALPHABETISATION

Suite à l'étude du document de travail du Projet intégration alpha, il apparaît que le concept d'alphabétisation se comprend comme étant "la démarche éducative à entreprendre pour permettre à l'immigrant analphabète d'acquérir les rudiments de la langue du pays d'accueil au travers de ses composantes que sont la lecture, l'écriture, la compréhension et le parler".

L'apprentissage du code linguistique se réalise à l'aide de deux méthodes principalement:

---

1. Projet multi-ethnique de Saint-Léonard, document de travail, p. 12.

a) L'écrit dans la vie courante de l'immigrant du COFI de Québec, produit par le Gouvernement du Québec au travers de son Ministère des Communautés culturelles et de l'immigration et,

b) la série Ecrire et réfléchir du Service de l'éducation des adultes de Youville.

Le manuel du COFI de Québec est élaboré autour de thèmes reliés à la vie culturelle du Québec et ce sous forme de "formulaires" (la fiche d'identité, l'adresse et le code postal, documents administratifs tels que: demande de cartes d'assurance sociale, médicale, formules de demandes d'emplois). De fait, il s'agit essentiellement d'une alphabétisation fonctionnelle.

Ce type d'apprentissage nécessite un prérequis au niveau de la connaissance de la graphie (connaître l'alphabet, savoir l'écrire, le lire), de la lecture, de l'écriture et bien entendu, au niveau d'une connaissance minimale de la langue pour être en mesure de le comprendre. En fait, pour la majeure partie des apprenants, l'apprentissage s'effectue au niveau du décodage de la lecture et de l'écriture.

La série Ecrire et réfléchir du Service d'éducation des adultes de Youville se présente sous forme de thèmes (les mass médias, les relations de travail, le logement), donc également "en prise directe" avec la réalité des apprenants, la réalité culturelle

de leur nouvel environnement. En cela, cette série interpelle tout autant l'apprenant que le manuel du COFI de Québec.

L'avantage que représente Ecrire et réfléchir se situe au plan de son approche syllabique avec un apprentissage de l'alphabet, du mot et de la phrase. Dans la mesure où les apprenants en sont au décodage de la lecture et de l'écriture, cette méthode répondrait mieux à leurs besoins.

Avant d'aborder la méthodologie, il est nécessaire de rappeler que l'animateur cambodgien, haïtien et laotien est responsable de l'apprentissage de deux groupes d'étudiants (groupe de débutants et groupe d'intermédiaires).

L'animateur italien est responsable de l'apprentissage d'un groupe d'étudiants. Pour ce groupe, il s'agit uniquement d'alphabétisation en langue d'origine.

En début de séance, une discussion s'organise sur ce que les participants ont vécu au cours de la journée. En général, cette discussion a comme point de départ une ou des questions relatives "à ce que les apprenants ont remarqué durant leur journée". Elle se déroule en français, avec certaines interventions en langue d'origine (soit par manque de vocabulaire, soit parce que le sujet abordé est important et les participants désirent s'exprimer librement sans contraintes d'ordre linguistique).

Suite à la discussion, l'animateur dégage des thèmes à partir de ce qui a été verbalisé et les organise en contenu éducatif d'apprentissage. Il établit le lien avec le contenu des manuels, ce qui lui permet de reprendre certains éléments déjà étudiés. Il y a également une intégration entre la lecture, l'écriture et l'expression orale.

Certains animateurs ont une organisation quelque peu différente et peut-être plus "structurée". A titre d'exemple: durant une séance, l'activité portera principalement sur la lecture et l'expression orale, tandis qu'à l'autre séance, l'activité portera davantage sur l'écriture et le calcul.

Il apparaît également un autre élément à prendre en compte, celui de l'utilisation de la langue d'origine et du français.

D'une façon générale, avec les "groupes de débutants", le cours se déroule à 70% en langue d'origine et le reste en français; avec les groupes "intermédiaires", le cours se déroule moitié en français et moitié en langue d'origine.

Par ailleurs, toute explication se fait en langue d'origine. L'animateur a également recours aux journaux (articles d'un intérêt particulier: le racisme, le logement, l'éducation des adultes, le chômage, etc ...) en langue d'origine et en français.

Au niveau de la préparation du cours, il semble que cela soit du ressort de l'animateur: lui seul décide de ce qui sera abordé durant la séance.

En ce qui concerne la communauté italienne, nous retrouvons sensiblement la même démarche: apprentissage de la lecture et de l'écriture au moyen de l'approche syllabique, recours également aux journaux communautaires (lire une annonce d'un logement, des encarts publicitaires, etc ...) et sensibilisation à certains aspects de la vie québécoise (comprendre la carte d'assurance-maladie, les factures d'eau, d'électricité, libeller un chèque, etc ...). Rappelons que tout le cours se déroule en italien.

En résumé, l'élaboration du programme et les contenus éducatifs restent essentiellement la responsabilité de l'animateur. Les manuels (Ecrire et réfléchir et L'écrit dans la vie courante de l'immigrant) sont utilisés avant tout comme "supports éducatifs" et comme sources de thèmes ou de méthodes pour un apprentissage spécifique. Il semble que l'animateur et l'apprenant se soient familiariés davantage avec l'approche syllabique qu'avec l'approche globale.

L'apprentissage du français se réalise principalement au travers de l'utilisation des manuels, tandis que l'intégration de cet apprentissage, les discussions autour de thèmes rattachés

au vécu quotidien s'effectuent principalement en langue d'origine.

2. L'APPROCHE MULTI-ETHNIQUE

L'idée sous-jacente à l'approche multi-ethnique est le fait qu'un projet de ce type-ci "représente mieux la société multi-culturelle dans laquelle nous sommes". Dans la mesure où le tissu culturel de la société québécoise se transforme en une société multi-culturelle, une approche multi-ethnique d'alphabétisation favorisera l'intégration de l'immigrant à cette société.

Cependant, il nous semble que, bien que la société québécoise soit également composée de plusieurs communautés, le modèle culturel dominant est celui du français.

En ce qui a trait au projet, l'approche multi-ethnique se traduit principalement à travers deux éléments:

- L'élaboration d'un programme d'activités socio-culturelles impliquant la participation des quatre communautés (journée à une "cabane à sucre", sortie au Forum pour assister à un match de hockey, soirée d'information par le biais de conférences telles que: l'alimentation, le budget, la célébration d'une fête où chaque communauté contribue tant au niveau de l'élaboration que de la participation des quatre ethnies).

- Par une participation commune à un programme d'alphabétisation, les étudiants des communautés culturelles "prennent conscience de leur condition d'immigrants analphabètes". Il y a là une mise en commun des réflexions ou des sentiments éprouvés, ce qui permet de réaliser que cette situation est également vécue par l'autre. D'après certains animateurs, c'est au travers de "cette situation commune que le processus de conscientisation s'effectue", ce processus devenant lui-même "source d'apprentissage pour les participants".

Par ailleurs, l'approche multi-ethnique, par l'interrelation et l'interaction entre les apprenants, serait un "medium" facilitant l'expérimentation de la langue, et ce dans la mesure où autrui n'est guère perçu comme "menaçant", étant lui-même "migrant". En d'autres termes, de par la multi-ethnicité du projet, il semble plus aisé pour l'apprenant de "s'essayer" en français avec d'autres apprenants évoluant dans le même contexte.

3. L'INTEGRATION

L'intégration découle de l'approche multi-ethnique. C'est au travers de ce processus "d'apprentissage d'autrui et par autrui", par l'appropriation et la connaissance de la langue, que l'immigrant s'intègrera à la société d'accueil.

De fait, le Projet intégration alpha se définit comme "l'instrumental à l'intégration". La connaissance de la langue de la société d'accueil étant perçue comme outil nécessaire à la lecture et à la compréhension des "valeurs et du mode de fonctionnement de cette société", l'utilisation de cette langue se trouve être mise en pratique dans le cadre même du projet en interaction avec des pairs (autres étudiants également migrants: le miroir). Cette interaction avec autrui est déjà le "début du processus d'intégration".

Ce processus d'intégration s'initie par l'utilisation d'un premier médium commun: celui de la langue de la société d'accueil et ce, dans une situation d'échange. Cette situation d'échange s'insérant dans une approche de multi-ethnicité, devient le lieu privilégié de partage d'un vécu commun: celui de la migrance.

La familiarisation avec la langue, au travers de la mise en commun d'un vécu, permet à l'apprenant de "lire une certaine réalité de la société d'accueil: sa dimension multi-culturelle". En cela, il se trouve en processus d'intégration. Il s'agit d'un processus à plus ou moins long terme.

Sous forme d'énoncé, nous dirons que, pour le Projet intégration alpha de Saint-Léonard, "l'intégration pour le migrant c'est d'avoir la possibilité de prendre sa place au sein de la société d'accueil, société multi-culturelle".

Au plan des contenus éducatifs et de la méthodologie, le projet favorise l'apprentissage du code linguistique, le partage d'un vécu commun, celui du trajet migratoire, l'expérimentation et la familiarisation au code et une certaine lecture de la société d'accueil dans sa dimension multi-ethnique et culturelle.

Nous venons de décrire la population de notre étude ainsi que les objectifs d'alphabétisation du Projet intégration alpha de Saint-Léonard. Avant de présenter les éléments théoriques qui nous ont permis d'élaborer notre insturment de recherche en vue d'analyser les besoins en alphabétisation de notre clientèle, il nous semble nécessaire de faire brièvement le point sur les méthodes utilisées dans le domaine de l'alphabétisation au Québec, tout en étant conscient que dans ce domaine, les formateurs conçoivent et produisent également leur propre matériel en fonction de leurs objectifs éducatifs et compte tenu des spécificités de leurs clientèles.

Au point de départ, il était dans notre intention de faire une lecture critique des principales méthodes en alphabétisation. Nous avons réalisé que la Direction générale de l'éducation des adultes (DGEA) avait effectué cette démarche et en avait produit un document synthèse.[1] Nous décrirons donc dans les grandes lignes les paramètres retenus par Pothier (1982) pour faire une analyse des méthodes

---

1. Voir Nicole Pothier, Une question épineuse: Les méthodes d'alphabétisation, D.G.E.A., 1982.

d'alphabétisation et nous présenterons également les conclusions dégagées par l'auteure. Pour une lecture exhaustive de la présentation et l'analyse des méthodes d'alphabétisation, nous renvoyons le lecteur à la bibliographie.

Suite à une recension et une description des principales méthodes en alphabétisation, Pothier (1982) dégage deux principaux paramètres qui lui permettent d'en faire l'analyse:

a) les caractéristiques générales des méthodes, ou la démarche d'ensemble proposée,
b) et les choix pédagogiques et les conceptions sous-jacentes à ces méthodes.

A l'aide de ces deux paramètres, l'auteure classifie les méthodes en deux catégories:

A. LES METHODES QUI FAVORISENT UNE ALPHABETISATION SCOLAIRE (Pothier, 1982, p. 4-10)

Les principales articulations de ces méthodes s'organisent autour de trois temps forts:

1) la reconnaissance globale, dans laquelle le son ou l'image sont utilisés pour représenter le mot;

2) l'analyse syllabique qui est le coeur des méthodes; d'après l'auteure, la syllabe est la clef de composition ou de décomposition des mots;

3) la structure de base de la langue française, c'est-à-dire la phrase (sujet, verbe, complément).

Les choix pédagogiques qui soustendent ces méthodes sont, d'après l'auteure, les suivants:

- Au plan de la conception de la langue française: Apprendre à lire et à écrire consiste à maîtriser un ensemble de règles et de techniques qui une fois apprises, vont devenir utiles. L'emphase porte surtout sur l'apprentissage du code en soi.

- Au plan des exercices: Ils servent à concrétiser la conception de la langue française. Mais pour l'auteure, ils seraient répétitifs et non signifiants pour l'apprenant.

- La présence des thèmes: De façon générale, l'auteure considère qu'il serait nécessaire d'introduire une plus grande variété de thèmes significatifs pour les apprenants.

- La place de l'étudiant: Dans ce groupe de méthodes, l'apprenant apparaît peu et est placé en situation de quelqu'un qui doit apprendre.

- L'analyse de l'analphabétisme: L'analphabétisme est présenté comme un problème surtout individuel. Le contexte social et économique du milieu de vie de l'adulte analphabète n'est, dans la plupart des méthodes, pas ou peu pris en considération, ce qui explique le fait que l'approche d'alphabétisation repose sur une base individuelle, au niveau du problème et des moyens pour le résoudre.

B. LES METHODES QUI FAVORISENT UNE ALPHABETISATION DE TYPE POPULAIRE (Pothier, 1982, p. 10-17)

Nous retrouvons, pour ce groupe de méthodes, une articulation différente de celle du premier groupe. Les méthodes retenues se centrent davantage sur l'apprenant et son milieu, c'est-à-dire:

a) l'analyse du milieu de vie,
b) l'analyse des conditions sociales dans lesquelles se trouvent les analphabètes,
c) l'insertion de l'alphabétisation dans un projet communautaire indissociable de l'alphabétisation.

Les choix pédagogiques qui soustendent ces méthodes sont, d'après l'auteure:

- Au plan de la conception de la langue française: Ce groupe de méthodes met plutôt l'amphase sur la nécessité de compréhension et d'articulation du langage oral. Avant donc de lire et d'écrire quoi que ce soit, la phrase doit être comprise et structurée correctement. De plus, les apprentissages des codes sont systématiquement revus et gradués en fonction des connaissances des apprenants.

- La place de l'étudiant: L'apprenant est le point de référence constant dans ce second groupe; c'est à partir de son vécu et des besoins exprimés que sont dégagés les thèmes qui seront utilisés comme contenu de l'alphabétisation.

- Au plan de la nature des exercices: Dans ce groupe de méthodes, les exercices sont centrés sur le code et occupent également une place importante.

- L'analyse de l'analphabétisme: L'analyse des conditions d'analphabétisme aux plans social, économique et politique est ici plus articulée que dans le premier groupe de méthodes.

En guise de conclusion, Pothier (1982) considère que le découpage entre alphabétisation de type scolaire et alphabétisation de type populaire, pour utile qu'il soit, ne se traduit pas dans la pratique quotidienne. Pour l'auteure, l'alphabétisation scolaire ou populaire peut très bien se retrouver et dans l'école et dans un groupe quelconque. C'est davantage au plan de la démarche d'ensemble, des choix pédagogiques offerts et des conceptions implicites ou annoncées

qu'une méthode d'alphabétisation doit être analysée, et à partir de ce triple plan, il serait, d'après l'auteure, nécessaire de diversifier les interventions en alphabétisation.

Suite à cette brève description des principales méthodes d'alphabétisation analysées par Pothier (1982), nous présentons maintenant les éléments théoriques qui nous ont permis d'élaborer notre instrument de recherche en vue de dégager la priorisation des besoins en alphabétisation de notre clientèle.

4

METHODE D'ANALYSE DES BESOINS EN ALPHABETISATION DU PROJET INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD

Quelles que soient les valeurs en matière d'éducation qui soustendent les intervention des organismes d'alphabétisation, ceux-ci se donnent pour projet de "répondre aux objectifs, aux attentes et aux besoins des participants" (Vermette et Pothier, 1982).

Ces besoins de formation attribués peuvent être catégorisés comme appartenant à cinq domaines, d'après Vermette et Pothier (1982):

- lecture et écriture,
- expression orale,
- réflexion et compréhension,
- attitudes et
- transfert.

Il s'agit pour le projet Intégration alpha de Saint-Léonard de se donner comme finalité de "répondre aux objectifs, aux attentes et aux besoins des participants", non pas tels qu'ils sont perçus par l'organisme en question mais tels qu'ils le sont par les participants eux-mêmes. Par conséquent, il lui faut effectuer une analyse des besoins ressentis.

En se fondant sur la classification de Vermette et Pothier (1982), dans le cadre de la présente recherche, nous avons identifié quatre domaines de diagnostic des besoins:

1) le domaine de l'acquisition du code linguistique,
2) le domaine de transfert,
3) le domaine de réflexion et de compréhension
4) et le domaine des attitudes.

Pour compléter cette première classification, nous avons également identifié deux domaines complémentaires:

5) le domaine du format d'alphabétisation qui comprend:
   - la situation d'apprentissage,
   - la fonction et l'utilité des exercices,
   - les attentes à l'égard du formateur
   - et les attentes à l'égard des pairs,
6) et la nature et l'utilisation de la langue d'alphabétisation.

Ces deux domaines complémentaires ont fait l'objet d'une investigation au plan de la forme de l'alphabétisation et du recours à la langue d'origine utilisée en termes de stratégies ou comme finalité, et ce, dans la mesure où le Projet intégration alpha de Saint-Léonard s'adresse à des immigrants analphabètes.

Les six domaines identifiés et retenus dans le cadre de cette étude, recouvrent l'ensemble des questions que l'on retrouve dans la littérature pertinente en ce qui a trait à l'alphabétisation.

Pour cette étude, il s'agissait plus particulièrement de dégager la priorisation des besoins en alphabétisation de cette population en regard de ces domaines.

5

DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE ET CUEILLETTE ET TRAITEMENT DES DONNEES

A - DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE RECHERCHE

L'instrument se présente sous la forme de deux questionnaires. Le premier est un canevas d'entrevues - questions ouvertes - qui se rapporte au trajet migratoire de l'individu (voir annexe I). Le second est un questionnaire structuré - questions fermées - relatif à l'alphabétisation, plus particulièrement aux besoins prioritaires de l'apprenant en situation d'apprentissage (voir annexe III).

1. LE CANEVAS D'ENTREVUES

La première partie que nous décrirons s'intéresse donc au trajet migratoire. Il s'agit de dégager les motivations qui ont suscité la transition et la transplantation des individus et de comprendre comment et dans quels espaces de la société d'accueil, les immigrants se sont insérés.

1.1 Les motivations et la transition physique

A l'aide de ces questions, notre objectif est de cerner les raisons qui ont motivé l'immigration. Sont-ce des raisons d'ordre économique ou politique, ou davantage relevant du désir de changer de milieu de vie? Une fois la décision prise d'immigrer, y a-t-il eu une planification quelconque en vue du départ? Par exemple, les individus ont-ils effectué des séjours d'études ou touristiques au Québec?

Ont-ils de la parenté déjà établie ici qui a pu leur préparer et leur faciliter leur installation? Suite à cela, les individus ont-ils eu recours à de l'aide afin de pouvoir immigrer? L'aide des réseaux communautaires, par exemple, ou bien celle d'organismes gouvernementaux ou encore d'amis? Enfin, suite à leur installation, quelles ont été leurs premières impressions du Québec et de Montréal? S'il y a eu choc culturel, dans quels domaines ou dans quelles sphères de la société d'accueil cela s'est-il produit?

1.2 Les espaces d'insertion

1.2.1 Le logement: Une fois arrivés à Montréal, comment les immigrants ont-ils trouvé un logement? Savaient-ils à l'avance qu'ils allaient obtenir un logement? Dans le cas contraire, ont-ils tout d'abord vécu chez de la parenté ou chez des amis? Ont-ils eu connaissance de leurs droits et obligations à l'égard de leur propriétaire et quels sont leurs rapports avec lui? Sont-ils satisfaits de leur logement (montant du loyer, nombre de pièces, le quartier, la tenue de l'immeuble, etc ...)? Depuis leur arrivée à Montréal, occupent-ils le même logement? Et dans le cas contraire, combien de fois ont-ils déménagé et pour quelles raisons?

1.2.2 Le travail: Une autre dimension ayant trait à l'insertion des immigrants est celle du travail. Nous étions intéressés à savoir comment se sont déroulées la recherche et l'obtention d'un emploi à leur arrivée au Québec. Ont-ils eu recours à l'aide de réseaux

communautaires? Si les immigrants ont fait des demandes d'emploi, l'ont-ils fait dans leur domaine professionnel? Ont-ils trouvé un travail en rapport avec leurs compétences? Si les immigrants travaillent, ont-ils trouvé du travail rapidement (quelques semaines)? Combien de temps cela a-t-il pris? Dans le cas où ils ne travaillent pas, quelles sont les raisons invoquées par eux? Ont-ils déjà travaillé depuis leur arrivée au Québec? Ont-ils été amenés à se recycler? Dans ce cas, ont-ils reçu une formation offerte dans le cadre des programmes gouvernementaux? Comment envisagent-ils leur futur professionnel?

1.2.3 Le budget: Quels sont leurs revenus mensuels et quelle en est la source (emploi rémunéré, assurance chômage, bien-être social)? Quel que soit le revenu, nous étions également intéressés de savoir comment ce revenu était réparti entre le loyer, l'alimentation, l'achat de vêtements, les loisirs. Envoient-ils de l'argent à leur famille, ou à de la parenté restée dans leur société d'origine? Dans ce cas, sont-ce des envois systématiques ou sporadiques? Ce montant d'argent est-il dégrevé du montant consacré aux loisirs, à l'alimentation? En d'autres termes, il s'agissait de savoir s'ils se "privent de quelque chose" pour envoyer des mandats à leur famille ou parenté.

1.2.4 La structure familiale: Il s'agit de connaître l'organisation familiale pour chaque communauté interrogée. Ont-ils recréé à Montréal la même structure familiale qu'ils avaient connue dans leur société d'origine et quelle est-elle? Quand nous parlons

de famille (parents et enfants) parlons-nous de la même chose? Le fait d'avoir immigré a-t-il eu un effet sur la structure familiale? Dans ce cas, comment et de quelle façon? Dans la société d'origine, quel était le rôle de chacun des membres de la famille et qu'en est-il ici? Dans quelle mesure également, l'immigration a-t-elle modifié ou pas les rapports interpersonnels à l'intérieur de la structure familiale, et ce au plan économique, éducatif et affectif?

1.2.5 L'éducation des enfants: A l'intérieur même de la structure familiale, nous étions intéressés à connaître la répartition des rôles concernant l'éducation des enfants, ainsi que le type de relations existant entre les enfants d'une part et entre les parents et les enfants. L'immigration a-t-elle eu un impact sur les relations et sur l'éducation des enfants? Par exemple, qui s'occupait de la scolarisation des enfants dans la société d'orgine? Est-ce la même chose à Montréal? Dans le cas contraire, quelles sont les raisons de ce changement? Il s'agissait également d'avoir l'évaluation des parents quant à l'éducation que reçoivent leurs enfants à l'école, par exemple, que pensent les parents du système scolaire québécois?

1.2.6 L'insertion sociale: Par insertion sociale, nous entendons l'établissement de liens sociaux entre les individus. Nous désirons savoir si les immigrants et leurs enfants ont développé un cercle de relations ou d'amis depuis leur arrivée. Ces relations se sont développées sur quelles bases: le travail, le quartier, les associations ethniques? Ont-ils des relations principa-

lement avec des Québécois francophones, anglophones, allophones ou avec leur propre communauté culturelle? Dans le cas où ils ont développé un cercle de relations avec un groupe plus particulièrement, lequel est-ce, pourquoi celui-ci et à quel niveau se situent les relations? Il s'agissait de savoir si de leur point de vue, les immigrants ont ressenti de quelque façon que ce soit des attitudes ou des remarques désobligeantes à leur égard (préjugés, racisme).

1.2.7 La religion: Il s'agissait de connaître la religion des immigrants et ce qu'elle représente pour chacun d'entre eux? Fait-elle partie intégrante de leur mode de vie à Montréal et était-ce également le cas dans leur société d'origine? Pratiquent-ils leur religion de la même manière depuis qu'ils sont établis ici? Leurs enfants sont-ils éduqués religieusement de la même façon qu'ils l'auraient été si les parents n'avaient pas immigré?

1.2.8 L'engagement politique et syndical: Nous étions intéressés de savoir si les immigrants que nous avons interrogés avaient eu une activité politique ou syndicale dans leur pays d'origine. Y avait-il un lien entre leur activité et leur immigration? Continuent-ils à avoir un engagement politique depuis leur arrivée? Dans ce cas, quelle forme cet engagement revêt-il? Dans le cas contraire, quels sont les motifs de cette abstention? Il s'agissait également de savoir s'ils s'intéressent à la vie politique canadienne et québécoise et comment se traduit cet intérêt? Sont-ils affiliés à un parti politique fédéral, provincial? Se prévalent-ils de leur droit de vote durant les élections, et se sentent-ils appartenir à la nation canadienne ou québécoise?

1.2.9 Les loisirs: Dans cette dernière dimension de l'insertion, il s'agissait pour nous de savoir ce que les immigrants font quand ils ne travaillent pas. Restent-ils à la maison, participent-ils à des activités sociales, culturelles ou sportives? Dans le cas où ils ont une activité quelconque, est-ce par le biais d'un organisme social et récréatif, par exemple le YMCA, est-ce plutôt à l'intérieur de leur propre communauté, centre communautaire italien, haïtien, ... ou bien entre amis et connaissances?

Dans la section qui a trait à la cueillette des données, nous expliciterons en détails comment nous avons recueilli l'information en ce qui concerne le trajet migratoire.

Nous présentons maintenant le second volet de l'instrument de recherche: le questionnaire fermé portant sur l'alphabétisation.

2. LES BESOINS EN ALPHABETISATION

La seconde partie que nous décrivons concerne plus particulièrement l'alphabétisation. Il s'agit, à l'aide de ce questionnaire, de dégager les besoins prioritaires ressentis par chaque apprenant en ce qui a trait à une intervention éducative en alphabétisation. Ce questionnaire, individuel et anonyme, comprend

deux volets. Le premier comporte une série de questions d'information au sujet de chaque participant que nous appelons l'identification du répondant et qui nous permet d'obtenir le profil de chacun des groupes culturels en présence. Le second est un ensemble de questions directement reliées aux six domaines que nous nommons l'identification des besoins et que l'on retrouve dans la littérature pertinente concernant l'alphabétisation et qui nous permet de dégager les besoins prioritaires d'alphabétisation des apprenants.

Dans cette seconde partie, nous décrirons uniquement l'ensemble des six domaines et leur contenu et nous renvoyons le lecteur à l'annexe III pour prendre connaissance du questionnaire dans sa totalité.

L'identification des besoins recouvre les six domaines suivants:

- le domaine de l'acquisition du code linguistique,
- le domaine du transfert,
- le domaine de réflexion et de compréhension,
- le domaine des attitudes,
- le domaine du format d'alphabétisation
- et le domaine de la langue d'alphabétisation utilisée.

2.1 Le domaine de l'acquisition du code linguistique

Par acquisition du code linguistique, nous comprenons les apprentissages à réaliser par l'apprenant en lecture, en écriture, en expression orale et en calcul (les quatre opérations de base).

2.2 Le domaine du transfert

Il s'agit de dégager l'utilité de l'alphabétisation non seulement dans les espaces d'insertion que sont:

- le travail,
- la famille,
- le logement,
- la consommation,
- la santé
- et la vie d'ici,

mais également dans différentes situations d'insertion à l'intérieur de chaque espace d'insertion. Qu'entendons nous par situations d'insertion?

- Pour le travail, il s'agit:
  - . des rapports hiérarchiques,
  - . des rapports aux pairs,
  - . des rapports à la tâche à réaliser,
  - . de la recherche d'emploi,
  - . de la connaissance qu'a l'apprenant de ses droits (congés annuels, jours chômés, salaire horaire minimum, etc ...).

- Pour la famille, il s'agit:
  - . des relations avec le conjoint,
  - . des relations avec les enfants,
  - . des relations avec la parenté et le cercle d'amis,
  - . de la connaissance qu'a l'apprenant en regard de ses droits (école primaire obligatoire et gratuite, avantages sociaux, etc ...).

- Pour le logement, il s'agit:
  - . de la recherche d'un logement,
  - . de la relation avec le propriétaire,
  - . de la connaissance qu'a l'apprenant en regard de ses droits (demander que les réparations soient réalisées, les charges que le propriétaire assume, etc ...).

- Pour la consommation, il s'agit essentiellement du domaine des achats. Cela comprend autant les achats d'épicerie chez le dépanneur, les courses hebdomadaires que les achats de biens de consommation (voiture, électro-ménager, vêtements, etc ...).

- Pour la santé, il s'agit:
  - . des relations avec le milieu hospitalier,
  - . des relations avec le médecin de famille,
  - . de l'achat de médicaments,
  - . de la connaissance des services existant, tels que les CLSC, les centres de santé communautaire, etc ...

- Pour la vie d'ici, il s'agit:
  - de l'information (télévision, journaux),
  - de la connaissance des organismes gouvernementaux et para-gouvernementaux,
  - de la connaissance de la vie politique de la société d'accueil,
  - de la connaissance de l'actualité politique et sociale du pays d'origine.

2.3 Le domaine de réflexion et de compréhension

Il s'agit surtout de comprendre en quoi l'alphabétisation permet à l'apprenant de pouvoir exprimer son point de vue dans les différents espaces et situations d'insertion.

2.4 Le domaine des attitudes

Il s'agit de comprendre en quoi l'alphabétisation permet à l'apprenant de développer ses habiletés à la communication interpersonnelle (par rapport à la société d'accueil et par rapport aux membres de sa propre communauté). Il s'agit également de voir si l'alphabétisation favorise l'adoption de comportements adéquats dans les différents espaces et situations d'insertion.

2.5 Le domaine du format d'alphabétisation

Le format comprend quatre dimensions:

a) La situation d'apprentissage: il s'agit de savoir si l'apprenant préfère l'enseignement avec toute la classe, en petit groupe ou sous forme tutoriale.

b) Les exercices: les exercices ont-ils une fonction aidante à l'intérieur des six domaines couverts par l'intervention en alphabétisation.

c) Les attentes à l'égard du formateur: il s'agit de connaître quelles sont parmi les habiletés du formateur, celles que l'apprenant en situation d'apprentissage privilégie. Est-ce:
   - la connaissance de la langue maternelle?
   - la connaissance du français?
   - la connaissance des besoins de l'apprenants?
   - l'habileté à expliquer?
   - l'habileté à favoriser le transfert des connaissances?

d) Les attentes à l'égard des pairs: il s'agit de connaître quelles sont parmi les habiletés des pairs, celles que l'apprenant en situation d'apprentissage privilégie. Est-ce:
   - l'utilisation de la langue maternelle dans la relation d'aide?
   - la connaissance du français dans la relation d'aide?
   - l'habileté à expliquer ce que l'apprenant ne comprend pas?

2.6 Le domaine de la langue d'alphabétisation utilisée

Dans la mesure où le formateur est issu de la même communauté culturelle que les apprenants, l'utilisation de la langue maternelle est-elle un objectif de l'intervention en alphabétisation? En d'autres termes, les apprenants désirent-ils surtout acquérir le code linguistique dans leur langue d'origine ou bien a-t-on recours à la langue maternelle en tant que stratégie d'intervention? C'est-à-dire, les apprenants désirent-ils recevoir les explications dans leur langue, ce qui les aiderait dans l'apprentissage du français?

L'identification des besoins à partir des six domaines nous a permis de dégager cinquante-huit (58) questions réparties en deux catégories: la première a trait essentiellement aux objectifs de l'alphabétisation dans chacun des domaines (annexe III, les questions 1 à 13 par exemple), la seconde est constituée des croisements entre les domaines (annexe III, les questions 15 à 23).

L'objectif de cette répartition est de permettre à l'apprenant d'exprimer et d'ordonner plus aisément ses réponses et donc de préciser ses besoins premiers ou ressentis en ce qui concerne son apprentissage. Cela nous a permis également de faire des recoupements, ce qui a facilité la formulation des questions en des termes plus précis et éliminé celles qui auraient pu paraître soit redondantes, soit non-pertinentes pour l'apprenant.

Suite à la description et à la présentation de l'instrument de recherche, nousparlerons, dans la section suivante, de la cueillette et du traitement des données.

B - CUEILLETTE ET TRAITEMENT DES DONNEES

Dans la présente section, nous expliquerons comment nous avons recueilli les informations et les données à partir de l'instrument de recherche, ainsi que le rôle joué par les formateurs dans cette opération. Nous présenterons également la méthode statistique que nous avons retenue pour traiter les données relatives à l'analyse des besoins en alphabétisation.

1. LA CUEILLETTE DES DONNES

1.1 Le canevas d'entrevues

Afin de pouvoir recueillir les informations pertinentes ayant trait au trajet migratoire des apprenants, nous avons demandé à chaque formateur de leur expliquer l'objectif de notre démarche en vue d'obtenir leur collaboration. Des trois communautés culturelles constituant notre population, nous n'avons pu nous entretenir qu'avec les apprenants de la communauté cambodgienne et haïtienne. Pour chacun des groupes, nous avons rencontré six membres dont le formateur. Dans la mesure où les participants ne pouvaient pas s'exprimer uniquement en français, les entrevues se sont déroulées également dans leur langue maternelle, le formateur traduisant et expliquant dans les deux langues.

Outre le fait de traduire, le formateur s'est attaché à aller chercher auprès de chaque participant le maximum d'informations et, quand il le jugeait nécessaire, il nous donnait un complément d'informations sur le contexte dans lequel se vit chaque situation de l'insertion. En cela, il a également rempli le rôle d'informateur privilégié.

Les entrevues qui ont duré en moyenne de trois à quatre heures, ont été intégralement enregistrées, ce qui nous a permis par la suite de les retranscrire sous forme de verbatim. C'est à partir de ces verbatims qu'il nous a été possible de dégager les informations pertinentes concernant le trajet migratoire des participants.

1.2 Le questionnaire sur l'alphabétisation

Dans une phase préliminaire à l'administration du questionnaire, nous l'avons soumis aux formateurs afin de vérifier la pertinence de la formulation des questions. Il s'agissait d'éviter toute question redondante et non directement reliée à l'apprentissage des participants. Nous voulions également nous assurer que la formulation des questions était suffisamment explicite.

Au cours de ces rencontres, nous avons remis aux formateurs un guide des procédures à suivre (voir annexe :I) qui facilitait l'administration du questionnaire dans ses différentes étapes.

Le guide décrit clairement l'objectif du questionnaire et met l'emphase sur la notion de la priorisation. Il décrit également les étapes à suivre pour répondre à chacun des deux volets du questionnaire.

La cueillette des données s'est déroulée à l'intérieur de l'horaire du cours d'alphabétisation auprès de notre population, c'est-à-dire vingt-six (26) apprenants.

La procédure de la cueillette des données a été la même pour le volet identification du répondant et identification des besoins.

Le formateur a remis à chacun des participants un questionnaire, et après avoir rappelé l'objectif de notre démarche, il a présenté tout d'abord le contenu du questionnaire. Cette présentation s'est faite en langue d'origine et le formateur a donné les explications nécessaires chaque fois que les participants posaient une question.

L'administration comme telle s'est déroulée de la façon suivante: Le formateur lit la première question en expliquant chaque nouveau terme et en fournissant les informations nécessaires à la compréhension de la question. Cette première opération s'effectue en français, ce qui permet à l'apprenant d'apprendre de nouveaux termes (certains les réinscrivaient dans leur cahier de cours) et de se familiariser avec le questionnaire.

Dans un second temps, le formateur reformule les questions et redonne les explications; cette fois dans la langue d'origine des participants et il s'assure qu'ils ont bien compris le sens de la question et rappelle la consigne d'exécution (c'est-à-dire mettre une croix dans la case qui correspond à votre situation familiale; mettre une croix dans la case qui indique votre nombre d'années de scolarité ...). Quand les participants ont bien compris la question et la consigne d'exécution, ils répondent à la question.

Le formateur vérifie que chacun des participants a répondu à la question avant de poursuivre. Les différentes étapes seront reprises de la même façon jusqu'à la fin du volet d'identification du répondant.

Avant d'aborder celui de l'identification des besoins, le formateur fait un bref retour sur ce qui vient d'être réalisé et décrit le contenu du second volet, en rappelant l'objectif qui est de dégager la priorisation des besoins en alphabétisation.

Le formateur prend soin d'expliquer la notion de priorisation et s'assure que les apprenants ont compris qu'il s'agit de faire un choix, de hiérarchiser et d'ordonner les réponses. Toutes les explications sont données en langue maternelle. Afin de s'assurer de la compréhension des questions, nous avons présenté en début de ce volet deux questions de vérification (questions 01 et 02).

Le formateur lit et explique le sens de chaque question, en français puis en langue d'origine. Une fois la question comprise par chacun, il demande aux participants d'y répondre. Puis le formateur passe à la question suivante en reprenant les différentes étapes et ce jusqu'à la fin du questionnaire.

Compte tenu de la longueur du questionnaire et de la difficulté d'administration, il a été décidé, en accord avec le formateur, d'échelonner l'administration du questionnaire en deux périodes à une semaine d'intervalle. Tout au long de l'administration, nous avons assisté les formateurs pour répondre aux questions et fournir des explications supplémentaires.

Nous avons présenté comment ont été recueillies les données concernant le trajet migratoire des immigrants de chaque communauté culturelle étudiée et relatives à leurs besoins en alphabétisation. Nous présentons maintenant comment ont été traitées et analysées les données recueillies, d'une part lors des entrevues de groupe, d'autre part par l'intermédiaire du questionnaire d'identification des besoins.

2. LE TRAITEMENT DES DONNEES

2.1 Traitement des données d'entrevues

Les réponses obtenues lors des entrevues ont fait l'objet d'une réduction par similitude de contenu et ce, en rapport avec chaque question du questionnaire d'entrevue.

2.2 Analyse des données d'entrevues

La réduction des réponses à chaque question ayant été faite pour chaque groupe culturel de répondants, l'analyse des réponses a été faite par comparaison afin d'identifier les points de convergence et de divergence. De plus, afin de rendre significatifs les points de convergence et de divergence identifiés, nous avons mis les résultats obtenus en rapport avec les informations touchant aux caractéristiques des répondants. Cette mise en relation nous a permis de dégager des hypothèses d'explication qui rendent compte des faits constatés. Ces hypothèses sont susceptibles d'être l'objet de recherches ultérieures qui permettraient d'approfondir les caractéristiques particulières des différents trajets migratoires possibles.

2.3 Traitement des données du questionnaire d'identification des besoins

De manière à vérifier si la priorisation des réponses de chaque question réflétait bien le consensus des répondants,

nous avons appliqué à chaque série de données de rangs le test statistique de concordance de Friedman. L'application du test de Friedman nous a permis d'identifier les questions sur lesquelles les répondants font consensus pour accorder une importance relative aux réponses suggérées, c'est-à-dire pour identifier une hiérarchie (en termes de priorité) des réponses proposées. La priorisation des réponses ayant fait consensus peut être alors considérée comme étant le reflet des opinions des répondants et non l'effet du hasard. Les réponses à une question sont dites avoir rencontré un consensus quand le coefficient de concordance est significatif, c'est-à-dire inférieur au seuil de signification ($p < 0.01$).

La vérification du consensus relative aux différentes questions s'est faite à deux niveaux. Premièrement, on a cherché à connaître les questions sur lesquelles tous les immigrants analphabètes font consensus, quelle que soit leur appartenance culturelle. Deuxièmement, on a cherché à identifier les questions sur lesquelles les répondants de chaque communauté culturelle font consensus et ce, afin de pouvoir comparer les différences dans la priorisation des besoins.

2.4 Analyse des données du questionnaire d'identification

Après nous être assurés, grâce à la procédure statistique adoptée, que les résultats obtenus ne sont pas dûs au hasard mais réflètent un consensus réel parmi les répondants, nous avons étudié la nature de ce consensus, c'est-à-dire sur quelle priorisation

des besoins, les répondants ont fait consensus.

Pour ce faire, nous avons travaillé à deux niveaux: a) celui de l'ensemble de tous les répondants et b) celui des sous-ensembles constitués par les répondants de chaque communauté culturelle étudiée.

A chaque niveau d'analyse des résultats, nous avons identifié le nombre et la nature des domaines de besoins où les répondants font état d'une priorisation effective. Dans un deuxième temps, nous avons identifié la nature de la priorisation proposée à l'intérieur de chaque domaine de besoins, c'est-à-dire nous avons identifié les réponses qui correspondaient aux besoins les plus importants et les moins importants.

Dans la présente section, nous avons présenté comment ont été traitées et analysées les données recueillies grâce aux deux instruments de recherche que sont les entrevues de groupe semi-structurées et le questionnaire d'identification des besoins. Nous présentons maintenant l'analyse et l'interprétation des résultats proprement dites.

6

ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Dans cette partie, nous ferons l'analyse et l'interprétation des données et des résultats obtenus suite aux différentes entrevues et à l'administration du questionnaire.

Dans une première section, nous analyserons et interpréterons les informations significatives dégagées des entrevues. Puis, nous analyserons les données relatives aux besoins prioritaires en alphabétisation, données où il y a eu consensus au niveau de l'ensemble des participants et à l'intérieur de chaque communauté culturelle.

A - LE CANEVAS D'ENTREVUES

Pour l'analyse et l'interprétation des résultats, nous procéderons de la façon suivante: nous comparerons les informations recueillies auprès des répondants cambodgiens et haïtiens en regard des différentes étapes du trajet migratoire identifiées à partir du canevas d'entrevues afin de dégager des points de convergence et de divergence.

1. L'IMMIGRATION

LES CAMBODGIENS

En ce qui concerne les motivations et les conditions de l'immigration, les sujets cambodgiens déclarent avoir quitté leur pays d'origine pour des motifs surtout économiques et en raison du climat politique qui y régnait alors. Au plan des difficultés majeures rencontrées, il semblerait que le principal problème ait été de réunir une somme d'argent nécessaire au départ et aux premiers temps de leur installation dans la société d'accueil. D'autant plus que les répondants ont déclaré ne pas avoir de parenté déjà installée ici et n'avoir aucune connaissance du Québec. Il apparaît que pour les répondants ayant de la parenté établie en dehors du Cambodge, celle-ci réside essentiellement aux Etats-Unis. Du reste, certains répondants ont déclaré qu'ils auraient préféré s'y installer s'ils en avaient eu le choix. En l'absence de parenté ou de connaissances déjà établies, les répondants ont surtout eu recours, pour leur immigration et leur installation, aux services d'aide des organismes gouvernementaux canadiens et québécois. Ils se déclarent satisfaits de l'aide reçue en ce sens, par exemple, l'obtention d'un logement dès leur arrivée.

Quand nous leur demandons de se prononcer sur ce qui leur a plu ou déplu au cours de leurs premiers contacts avec la société d'accueil, les répondants cambodgiens en font une évaluation essentiellement positive. Par exemple, ils déclarent apprécier le

fait de se voir garantir un minimum d'argent pour pouvoir vivre, puisque actuellement, ils ne sont pas en mesure d'être indépendants d'un point de vue économique (être bénéficiaires du bien-être social).

LES HAITIENS

Les raisons de l'immigration des répondants haïtiens sont essentiellement de nature économique et familiale. Les répondants déclarent que ce qui les a incités à quitter Haïti est le désir de rejoindre les membres de leur famille déjà installés au Québec. Aux dires des répondants, ils ne semblent pas avoir rencontré de difficultés majeures quant à leur immigration et leur installation au Québec. Les raisons principales seraient 1) qu'une partie de leur famille était déjà établie ici, ce qui a facilité leur insertion et 2) qu'ils ont pu bénéficié de l'aide de la communauté haïtienne qui, établie depuis une quinzaine d'années, bien structurée et organisée, est en mesure d'offrir un ensemble de services aux nouveaux immigrants.

De plus, les répondants ont, dans la plupart des cas, une certaine connaissance du Québec, soit du fait qu'ils y ont déjà effectué des séjours touristiques, soit du fait que leur parenté établie ici, leur a fourni des informations à propos du Québec.

A part le fait de déplorer la dureté du climat, les répondants ne se prononcent pas sur des aspects déplaisants de la société d'accueil.

INTERPRETATION

Quand on considère les motivations et les conditions de la transition physique, il est possible d'identifier des points de convergence entre les deux groupes de répondants.

Les points de convergence concernent les motivations et le rôle de la parenté dans le choix du pays d'immigration. Dans les deux cas, les motivations de l'immigration sont reliées au problème de travail: obtention d'un emploi ou recherche d'un emploi plus satisfaisant.

Il est également intéressant de souligner le rôle prépondérant que joue la parenté dans le choix du pays d'accueil. Pour les répondants haïtiens par exemple, le choix du Québec est directement relié au fait que la parenté immédiate y soit installée. Pour les répondants cambodgiens qui n'ont pas le choix du pays d'immigration, on constate aussi que la préférence exprimée en faveur des Etats-Unis comme pays d'accueil est liée au fait que leur parenté immédiate y soit installée.

Il semblerait donc que l'élément prépondérant dans le choix du lieu d'immigration tienne davantage au fait d'avoir de la parenté établie dans un pays donné, plutôt qu'aux "qualités" du pays d'accueil en tant que telles.

Nous pouvons identifier, par ailleurs, une divergence fondamentale entre les deux groupes de répondants. En effet, en ce qui concerne la communauté haïtienne, elle offre à ses immigrants une structure d'accueil. Cette structure implique une meilleure connaissance du Québec par les postulants à l'immigration du fait des liens établis entre la communauté haïtienne du Québec et le pays d'origine. En d'autres termes, il semble que l'établissement d'une structure d'accueil ait un effet entraînant sur l'immigration par le biais de rapprochements familiaux qu'elle favorise.

En ce qui concerne la communauté cambodgienne qui fait partie d'une immigration plus récente, cette structure est en train de se construire, ce qui expliquerait en partie une connaissance plus restreinte du pays d'accueil et un recours quasi exclusif aux organismes gouvernementaux.

2. LE LOGEMENT

LES CAMBODGIENS

L'obtention d'un logement se réalise par l'intermédiaire du bureau d'aide aux réfugiés et des organismes gouvernementaux. Quand on demande aux répondants s'ils sont satisfaits de leur logement, ils déclarent désirer obtenir un logement plus grand afin d'y installer toute leur famille et recréer ainsi la structure familiale telle qu'elle était dans le pays d'origine.

LES HAITIENS

Les répondants nous ont dit qu'à leur arrivée, ils s'installent dans leur famille (frère, soeur, parenté) et qu'après quelques temps, ils ont recours aux réseaux communautaires ou à de la parenté pour se trouver leur propre logement. Il y a donc un désir de vivre de façon plus indépendante même s'ils continuent de résider dans le même quartier que leur famille.

INTERPRETATION

La divergence principale quant à l'obtention d'un logement est dûe aux conditions de l'immigration. Pour les répondants cambodgiens, on peut dégager deux moments: 1) obtention d'un logement par le biais des organismes gouvernementaux et 2) regroupement de la parenté à l'intérieur d'un même logement. Pour les répondants haïtiens, il s'agit d'un processus quasiment inversé. Dans un deuxième temps, ils cherchent à avoir leur propre logement.

Autant la famille cambodgienne cherche à se regrouper à l'intérieur d'un même espace d'habitat, autant les membres de la famille haïtienne recherche une certaine indépendance et autonomie quant aux conditions d'habitation.

3. LE TRAVAIL

En ce qui concerne l'espace d'insertion que représente le travail, les répondants des deux groupes présentent un profil similaire.

a) Dans leur pays d'origine, les répondants avaient un emploi (petits commerçants, paysans). Une fois installés au Québec, soit ils ne trouvent pas d'emploi, soit ils travaillent dans des secteurs ne requérant aucune qualification ou connaissance du français (garçons de salles d'hôpitaux, opérateurs sur machines à coudre). Certains travaillent à domicile (femmes de ménage), ou exécutent des travaux de couture à la maison.

b) Après avoir cherché un emploi par le biais des centres gouvernementaux de la main-d'oeuvre et n'en n'ayant pas trouvé, la plupart des répondants ont recours aux réseaux des connaissances à l'intérieur de leur propre communauté afin d'obtenir du travail.

c) Quand on les interroge sur le degré de satisfaction qu'ils éprouvent dans leur travail, les sujets déclarent être satisfaits. Toutefois, ils expriment le désir d'une amélioration de leurs conditions de travail et envisagent d'entreprendre une formation qui leur permettrait d'obtenir un meilleur emploi.

INTERPRETATION

On ne constate aucune divergence majeure en ce qui a trait à l'espace d'insertion que représente le travail. Cela pourrait s'expliquer par le fait que la moyenne d'âge des participants est de quarante-cinq (45) ans, si bien qu'ils trouve difficilement un emploi disponible, compte tenu de leur âge, De plus, la quasi-totalité des répondants (96,2%) possède très peu le code linguistique en français, avec comme conséquence qu'ils ne peuvent accéder à des emplois nécessitant un minimum de connaissances en français. Quant au niveau de scolarisation, 50% des participants ont moins de trois années et demie de scolarité et 73% ont moins de cinq années. La combinaison de ces trois principaux facteurs expliquent amplement le fait que les répondants sont soit sans travail, soit limités à des travaux requérant peu de compétence spécialisée, donc très mal rémunérés.

La durée de séjour, prise isolément comme facteur significatif, ne pourrait rendre compte à elle seule de la situation professionnelle des répondants.

Bien que 70% des Haïtiens résident au Québec depuis huit ans, ils se retrouvent dans la même situation professionnelle que les Cambodgiens qui sont établis au Québec que depuis deux ans en moyenne. D'ailleurs 80% des répondants à l'étude de cas sont présentement sans emploi.

4. LE BUDGET

Comme dans le cas du travail, nous constatons des convergences en ce qui a trait à la gestion du budget Les deux groupes de répondants disent consacrer 50% du budget à l'alimentation. Cette proportion importante du budget réservée à la nourriture s'expliquerait par le fait que les répondants achètent essentiellement des produits alimentaires en provenance de leur pays d'origine. Bien qu'ils aient des revenus faibles, les répondants en envoient une partie à leur famille restée dans le pays d'origine. La gestion du budget qui était dévolue à la femme dans le pays d'origine, continue de l'être également ici, d'autant plus que dans la plupart des cas, c'est elle qui pourvoit aux revenus familiaux.

INTERPRETATION

Si les répondants consomment essentiellement des produits alimentaires provenant de leur pays d'origine, serait-ce un signe d'attachement à un des aspects de leur culture d'origine? Est-ce dû au fait que les habitudes alimentaires sont particulièrement stables? Ou bien est-ce dû à une méconnaissance des produits et des coutumes alimentaires locaux? Ces différentes questions nécessiteraient des études plus approfondies.

5. LA STRUCTURE FAMILIALE ET L'EDUCATION DES ENFANTS

LES CAMBODGIENS

Nous constatons chez les répondants, une tendance à faire coïncider la notion de famille nucléaire avec celle de la famille élargie. Au plan des valeurs familiales, il apparaît que les répondants se montrent disposés à accomoder certaines de leurs valeurs traditionnelles à celles de la société d'accueil, par exemple, accepter de faire baptiser leurs enfants et ne plus les éduquer dans la religion boudhiste.

En ce qui a trait à l'éducation, les répondants attachent une grande importance à l'instruction et à la scolarisation de leurs enfants, même s'ils ne sont pas en mesure de suivre de près leur scolarité et de pouvoir les aider, du fait qu'ils connaissent peu le code linguistique.

Au plan de la répartition des rôles à l'intérieur de la famille et en ce qui concerne l'éducation des enfants, elle reste sensiblement la même que dans le pays d'origine. C'est-à-dire que la gestion du budget et l'éducation des enfants sont du ressort de la mère, la source première des revenus étant sous la responsabilité du père. Néanmoins, dans la mesure où la femme assume globalement le rôle de pourvoyeuse de revenus - dans bien des cas, elle est la seule source de revenus - cette situation nouvelle amène le père à

reconsidéer la répartition initiale traditionnelle.

LES HAITIENS

Même si la notion de famille est aussi comprise dans le sens de la famille élargie, nous constatons une tendance à la modifier dans le sens de la famille nucléaire. Alors qu'en Haïti, la voisine remplissait une fonction toute aussi importante que les parents dans l'éducation des enfants, dans la société d'accueil son rôle a tendance à se limiter à l'aspect de l'autorité (gronder les enfants) dans l'éducation.

Comme dans le modèle occidental, ce sont les parents (père et mère) qui s'occupent presqu'exclusivement de l'éducation. Cependant, même si le rôle des membres de la famille élargie se trouve être modifié, l'ensemble des valeurs traditionnelles tend à être préservé.

Comme pour les répondants cambodgiens, les rôles parentaux des répondants haïtiens sont sensiblement les mêmes au Québec qu'en Haïti, et les hommes sont également amenés à modifier leur rôle au sein de la famille, compte tenu du fait que les femmes sont aussi sur le marché du travail.

INTERPRETATION

A part la variable "durée de séjour" qui pourrait expliquer que les deux communautés culturelles aient développé des

structures familiales différentes dans la société d'accueil, pour les Cambodgiens, on constate une tendance à vouloir reconstituer la famille élargie et pour les Haïtiens, une tendance à constituer la famille nucléaire. Les informations recueillies auprès des répondants ne nous permettent pas, à cette étape-ci de l'étude, de donner d'autres explications. En conséquence, il serait nécessaire d'approfondir cette question dans une recherche ultérieure et de voir si le processus d'acculturation au modèle dominant est uniquement fonction de la variable "durée de séjour".

6. L'INSERTION SOCIALE

Nous analyserons l'insertion sociale des répondants dans les quatre dimensions suivantes: le cercle des amis, les loisirs, la religion et la vie de citoyen. Dans ces quatre dimensions, les répondants des deux communautés n'ont pas exprimé de divergences majeures dans leurs propos.

a) Le cercle des amis: Pour les deux groupes de répondants, le cercle des amis se limite aux membre de leur propre communauté. Néanmoins, nous remarquons qu'ils n'émettent pas d'objections à se faire des amis provenant d'autres communautés culturelles ou de la majorité québécoise francophone. Mais les tentatives faites dans ce sens n'ont pas obtenu les résultats escomptés. Cette ouverture vers autrui est perçue de façon positive et est encouragée en ce qui concerne les enfants.

Alors que l'on pourrait s'attendre à ce que le quartier ou le milieu de travail en tant qu'occasions de rencontres suscitent et favorisent les relations avec les Québécois et les membres des différentes communautés culturelles, il semble qu'il n'en est rien.

Il s'avère qu'au travail et dans le quartier, les personnes qui entretiennent des relations amicales appartiennent au même groupe ethnique que les répondants. Quand on interroge les répondants au sujet d'une forme quelconque de racisme à leur égard, ils n'en font pas état.

INTERPRETATION

Si le cercle d'amis se constitue uniquement auprès de quelques membres de leur propre communauté, cela pourrait s'expliquer par le fait que les répondants ne possèdent pas suffisamment le français pour entrer en relation avec le milieu québécois francophone, ni l'anglais pour communiquer avec les membres de la communauté québécoise anglophone ou avec d'autres allophones. De plus, nous remarquons que dans les deux espaces d'insertion que sont le travail et le quartier, nous retrouvons une forte concentration des membres d'une même communauté. Ce qui ne favorise guère le développement des relations en dehors de leur propre groupe ethnique. En effet, nous avons vu qu'il existe une tendance au regroupement à l'intérieur d'un même quartier et, d'après le propos des répondants, ce regroupement se retrouve également dans les secteurs économiques. Dans ces deux

espaces d'insertion, il est donc difficile pour les membres d'une communauté de se faire des relations en dehors de leur propre groupe. Si l'on ajoute à cela le facteur langue, nous ne pouvons que constater le fait qu'à cette étape-ci de leur trajet migratoire, les deux groupes de répondants n'ont développé leur cercle d'amis qu'au sein même de leur communauté.

b) Les loisirs: Quand nous interrogeons les répondants des deux communautés culturelles au sujet de leurs besoins, nous obtenons le même type de réponses que pour les cercles d'amis. En règle générale, ils participent peu à des activités spéciales et récréatives dispensées par les organismes communautaires (les leurs ou ceux tels que le YMCA). Pour les répondants, le temps de loisir est tout d'abord consacré à leur famille ou "à des visites chez des amis". Les loisirs se vivent surtout à l'intérieur du groupe d'appartenance: le groupe ethnique. Il est intéressant de souligner que les répondants sont peu enclins à participer et à partager dans une structure communautaire autre. Aux dires des répondants, cela est dû à la méconnaissance de la langue et au peu d'informations fournies au sujet des activités offertes. Cependant, quand on leur demande quelles étaient les activités dans leur pays d'origine, nous obtenons les mêmes réponses. Il s'agissait surtout de recontres chez les amis du même village, ou du même quartier, à l'occasion des fêtes par exemple. Ce qui semble se dégager des divers propos concernant les loisirs, c'est que les loisirs font partie du domaine du privé et se vivent entre membres du même groupe culturel.

En outre, nous serions amenés à dire que le concept même du loisir revêt une toute autre signification pour les répondants et que le découpage que nous opérons entre temps de travail, temps de loisirs, lieux de travail et lieux de loisirs ne répond en rien à leur propre vision des choses.

c) La religion: En ce qui a trait à la religion, nous avons remarqué que les deux groupes de répondants continuent à observer et à pratiquer leur religion, sensiblement de la même façon que dans leur pays d'origine. Regroupés en paroisses, les répondants vont régulièrement à l'église (pour les Haïtiens) ou au temple boudhiste (pour les Cambodgiens). Sans pour autant avoir délaissé leurs pratiques culturelles au Québec, certains des répondants admettent "se sentir moins obligés d'aller à l'église ou au temple". Cependant, parmi les membres du groupe cambodgien, certains nous ont dit avoir baptisé leurs enfants dans la religion catholique "pour qu'ils ne se sentent pas différents de leurs amis québécois". Sans pour autant être en mesure de généraliser, il nous a semblé que les membres du groupe cambodgien acceptaient d'abandonner certaines de leurs valeurs culturelles si cela facilitait leur intégration à la société d'accueil.

d) La vie de citoyen: En ce qui a trait à cette notion et à un engagement politique ou syndical quelconque, les répondants des deux groupes ne semblent pas se sentir concernés par cet aspect de la société d'accueil. Quand nous leur demandons s'ils avaient eu une quelconque activité politique et syndicale dans leur pays d'origine,

ils ont dit ne s'être également jamais intéressés à cela dans leur pays. L'impression qui s'est dégagée au cours des entrevues à ce sujet, est que les participants ne désiraient tout simplement pas en parler.

Quand nous avons été amenés à retranscrire les entrevues, il est clairement apparu que pour certains sujets comme le travail, la structure familiale, le budget, les répondants nous avaient fourni des informations claires et précises. Par ailleurs, sur les questions du racisme, de ce qui leur avait déplu, leurs activités politiques et syndicales, nous avons très nettement senti des hésitations à nous répondre.

Cela nous a amené à aborder le problème des limites du canevas d'entrevues. Compte tenu du fait que les rencontres avec chacun des groupes culturels se sont déroulées avec un nombre restreint de participants, nous ne pouvons dégager aucune généralisation à partir des informations recueillies, si ce n'est qu'elles réflètent la situation des répondants. Dans la mesure où il ne nous a pas été possible d'interroger d'autres membres du groupe, ou certains informateurs privilégiés autres que les formateurs (les leaders communautaires par exemple), nous n'avons pu effectuer de retours systématiques sur les informations recueillies. Le fait que les répondants ne s'exprimaient pas en français et avaient recours aux formateurs pour traduire, il y a eu également des pertes d'informations. Les différents aspects du trajet migratoire ont été abordés de façon globale.

Par ailleurs, le fait de vivre le processus d'insertion n'offre pas aux répondants la distanciation nécessaire pour évaluer leur début d'intégration à la société d'accueil.

Dans le cadre du Projet intégration alpha de St-Léonard, il serait intéressant de poursuivre les entrevues sur le trajet migratoire. Cette étude pourrait s'échelonner sur toute l'année scolaire par exemple, et pourrait inclure des entrevues avec des participants qui ont quitté le projet. Cela permettrait également de contacter les leaders communautaires, et en bout de piste, cela permettrait de mieux connaître les processus d'insertion dans les communautés culturelles en présence.

Dans la section suivante, nous présenterons l'analyse des données relatives aux besoins prioritaires en alphabétisation.

B - PRIORISATION DES BESOINS EN ALPHABETISATION

Pour l'analyse des données, nous procéderons de la façon suivante. Dans un premier temps, l'analyse portera 1) sur les questions au sujet desquelles l'ensemble des répondants et les trois communautés culturelles ont établi un consensus, puis, 2) sur les questions au sujet desquelles l'ensemble des répondants et deux communautés culturelles ont établi un consensus.

Cela nous permettra de comparer l'ordre des besoins exprimés par chaque groupe et de dégager les besoins prioritaires communs à l'ensemble des répondants et aux communautés culturelles, donc de mettre en évidence les BESOINS D'ALPHABETISATION LES PLUS IMPORTANTS POUR LE PLUS GRAND NOMBRE D'APPRENANTS.

Dans un deuxième temps, nous analyserons les données relatives aux questions au sujet desquelles 3) l'ensemble des répondants et une communauté culturelle ont établi un consensus, ce qui nous permettra de dégager les besoins prioritaires à l'ensemble des répondants et spécifiques à la communauté en question.

Dans une troisième partie, nous analyserons les données relatives au sujet desquelles 4) l'ensemble des répondants ou une seule communauté culturelle ont établi un consensus, ce qui nous

permettra de dégager les besoins communs à l'ensemble ou spécifiques à un groupe culturel.

Enfin, nous présenterons l'ensemble des questions au sujet desquelles 5) il n'y a pu avoir de consensus et dont les données, au plan du traitement statistique, seront considérées comme non significatives.

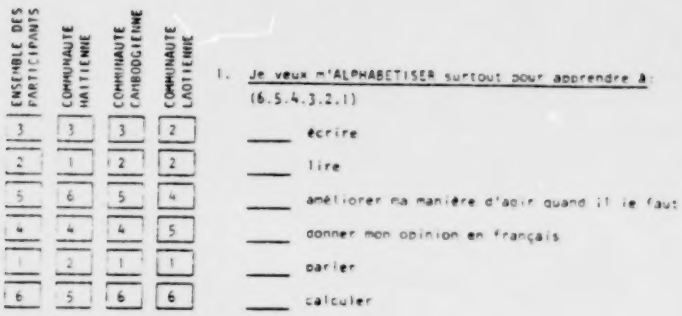
NOTE

Quand nous parlons de l'ENSEMBLE DES REPONDANTS, cela veut dire que les vingt-six (26) répondants du Projet intégration alpha de Saint-Léonard ont établi un consensus, indépendamment de leur appartenance à une communauté culturelle. Quand nous parlons d'une COMMUNAUTE, cela veut dire que les membres issus de telle ou telle communauté ont établi un consensus.

La variable culturelle jouera d'autant moins dans l'interprétation des résultats que nous retrouverons un consensus ou une concordance dans la priorisation des réponses à une question parmi les trois communautés et parmi l'ensemble des répondants. Dans ce cas, la priorisation des besoins exprimés sera à prendre en considération au niveau du Projet intégration alpha dans son ensemble.

Par contre, la variable culturelle pourra être retenue comme hypothèse explicative quand une communauté aura établi un consensus ou une priorisation des réponses à une question de façon distincte des deux autres communautés et de l'ensemble des répondants du Projet intégration alpha. Dans ce cas, la priorisation des besoins exprimés sera à prendre en considération au niveau de cette communauté en particulier.

1. QUESTIONS AU SUJET DESQUELLES L'ENSEMBLE DES PARTICIPANTS ET LES TROIS COMMUNAUTES CULTURELLES ONT ETABLI UN CONSENSUS



L'ensemble des répondants ont établi un consensus pour considérer que leur objectif prioritaire par rapport à l'alphabétisation est d'apprendre A PARLER .

Cet objectif est également prioritaire pour les apprenants cambodgiens et laotiens. Les apprenants haïtiens considèrent que savoir LIRE est leur objectif premier en alphabétisation.

L'ensemble des répondants ainsi que les Cambodgiens et les Laotiens veulent s'alphabétiser également pour apprendre à LIRE, tandis que pour les Haïtiens, le deuxième objectif à atteindre est savoir PARLER.

Pour l'ensemble des répondants et pour les Haïtiens et les Cambodgiens, savoir ECRIRE est cependant considéré comme une connaissance importante.

DONNER SON OPINION EN FRANCAIS est un objectif secondaire pour l'ensemble des répondants et pour ceux des communautés haïtienne et cambodgienne, tandis que pour les Laotiens il s'agit plutôt d'AMELIORER SA MANIERE D'AGIR quand il le faut.

L'ensemble des répondants et ceux des communautés du Sud-Est Asiatique considèrent qu'apprendre à CALCULER ne représente pas un objectif de l'alphabétisation, ou du moins, ils n'en font pas une priorité. Ceci est également vrai pour le groupe haïtien qui considère qu'AMELIORER SA MANIERE D'AGIR ne représente pas un objectif d'apprentissage.

De ces données, il se dégage que:

- les besoins prioritaires d'alphabétisation pour l'ensemble des répondants et pour ceux du Cambodge et du Laos sont d'apprendre à: PARLER, LIRE et ECRIRE le français;
- les apprenants haïtiens quand à eux, veulent avant tout apprendre à: LIRE, PARLER et ECRIRE le français;
- apprendre à CALCULER et AMELIORER SA MANIERE D'AGIR quand il le faut, ne sont pas considérés par l'ensemble des répondants et par les trois communautés culturelles comme une priorité dans leur apprentissage.

ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	45. Pour mon travail, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)	
2	3	2	2	____	lire
1	1	1	1	____	parler
3	5	3	3	____	écrire
5	4	5	6	____	améliorer ma manière d'agir quand il le faut
6	6	6	4	____	calculer
4	2	4	5	____	donner mon opinion en français

Le seul espace d'insertion, au sujet duquel l'ensemble des répondants et les trois communautés culturelles ont établi un consensus est celui du TRAVAIL. Dans le cadre du travail, il leur est surtout utile de SAVOIR PARLER LE FRANCAIS.

Pour l'ensemble des répondants et pour ceux des communautés cambodgiennes et laotiennes, il est utile de savoir LIRE et ECRIRE le français, tandis que pour les apprenants haïtiens, il leur est plus utile de savoir EXPRIMER SON OPINION EN FRANCAIS que de savoir LIRE.

Pour le travail, l'ensemble des répondants et ceux des communautés haïtiennes et cambodgienne pensent que savoir CALCULER ne leur est pas utile, alors que pour les Laotiens, cela revêt une certaine importance. Par contre, pour ce groupe, c'est AMELIORER SA MANIERE D'AGIR qui ne semble pas du tout nécessaire.

En ce qui a trait au travail, savoir PARLER s'avère être entièrement utile pour tous les participants, quel que soit leur groupe culturel.

Savoir LIRE apparaît utile à l'ensemble des répondants et à ceux des communautés cambodgienne et laotienne, tandis que pour les apprenants haïtiens c'est l'habileté à pouvoir DONNER SON OPINION EN FRANCAIS qui s'avère nécessaire dans le cadre du travail.

Nous retrouvons également un consensus auprès de l'ensemble des répondants et de ceux des communautés cambodgienne et hatïenne qui considèrent que savoir CALCULER n'est pas une habileté nécessaire pour leur emploi, tandis que pour les Laotiens c'est le fait d'AMELIORER SA MANIERE D'AGIR qui n'est pas une priorité dans le cadre du travail

ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	53. Quand j'ai des problèmes de MALADIES à régler, il m'est surtout utile de savoir: (3...1)
1	1	1	1	___ le français
2	3	2	2	___ l'anglais
3	2	3	3	___ ma langue maternelle

Parmi les situations nécessitant le recours à la langue, c'est à propos de la SANTE que l'ensemble des répondants et

ceux des trois communautés considèrent qu'il leur est avant tout UTILE de savoir le FRANCAIS.

Pour l'ensemble des répondants et pour ceux des communautés cambodgienne et laotienne, l'ANGLAIS leur serait plus utile que leur langue maternelle. Les apprenants haïtiens diffèrent sur ce point, dans la mesure où ils choisissent de préférence le CREOLE à l'anglais.

A partir des données relatives à ce groupe de questions, il est possible de dégager les points principaux sur lesquels l'ensemble des répondants et les trois groupes culturels ont établi un consensus.

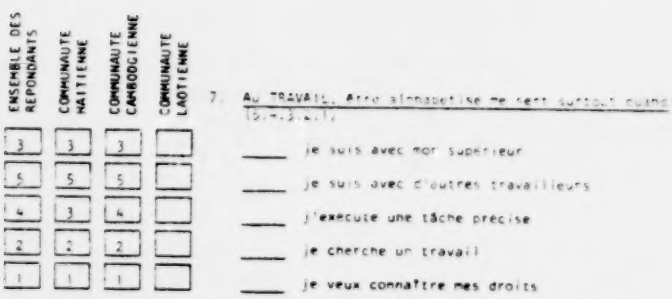
Tous les participants veulent avant tout savoir PARLER EN FRANCAIS, puis savoir LIRE ET ECRIRE le français. Ce besoin prioritaire se traduit également au niveau de l'espace d'insertion que représente le TRAVAIL. Tous les apprenants s'accordent pour dire qu'il est surtout utile de savoir PARLER. Pour la communauté haïtienne, il est également utile de pouvoir DONNER SON OPINION EN FRANCAIS, tandis que pour l'ensemble des répondants et pour ceux des communautés cambodgienne et laotienne, il est plus utile de savoir LIRE ET ECRIRE.

Le français comme langue de communication en ce qui a trait à la santé est considéré comme langue nécessaire à connaître pour l'ensemble des répondants et par les trois communautés culturelles. Comme deuxième choix, les Haïtiens privilégieront plutôt le créole à

l'anglais, alors que l'ensemble des répondants et ceux des communautés cambodgienne et laotienne choisissent l'anglais et non leur langue maternelle.

Le BESOIN PRIORITAIRE des participants au Projet, quelle que soit leur communauté culturelle est le fait de savoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

2. QUESTIONS AU SUJET DESQUELLES L'ENSEMBLE DES REPONDANTS ET DEUX COMMUNAUTES CULTURELLES ONT ETABLI UN CONSENSUS



Pour l'ensemble des répondants et pour les communautés haïtienne et cambodgienne, l'alphabétisation s'avère utile au travail avant tout pour CONNAITRE LEURS DROITS, puis pour la RECHERCHE D'UN EMPLOI et dans leur RELATIONS PROFESSIONNELLES AVEC UN SUPERIEUR.

L'ensemble des répondants et ceux de la communauté cambodgienne ne considèrent pas, à la différence de ceux de la communauté haïtienne que l'alphabétisation leur soit utile dans l'EXECUTION D'UNE TACHE.

Par contre, l'ensemble des répondants et ceux des deux communautés sont unanimes pour dire que l'alphabétisation ne leur est pas utile dans leurs RELATIONS AVEC D'AUTRES TRAVAILLEURS.

En résumé: au TRAVAIL, l'alphabétisation est utile à l'ensemble des répondants et aux deux communautés pour CONNAITRE LEURS DROITS, pour CHERCHER UN EMPLOI et dans leurs RELATIONS AVEC UN SUPERIEUR.

15. Quand le formateur parle A TOUTE LA CLASSE à la fois, cela m'aide surtout quand j'apprends à: (6.5.4.3.2.1)

ENSEMBLE DES RÉPONDANTS	COMMUNAUTÉ HAÏTIENNE	COMMUNAUTÉ CAMBODGIENNE	COMMUNAUTÉ LAOTIENNE	
2		3	3	____ lire
5		2	5	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
1		1	1	____ parler
3		4	2	____ écrire
6		6	4	____ calculer
4		5	6	____ donner mon opinion en français

16. Quand je suis EN PETIT GROUPE, j'apprends mieux: (6.5.4.3.2.1)

1		1	1	____ parler
2		2	2	____ lire
3		3	3	____ écrire
4		4	4	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
5		5	5	____ donner mon opinion en français
6		6	6	____ calculer

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	20. Quand le formateur est seul avec moi, cela m'aide surtout pour APPRENDRE à: (6.5.4.3.2.1)
5	4	5		____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
1	1	3		____ lire
2	2	4		____ écrire
4	3	2		____ donner mon opinion en français
3	4	1		____ parler
6	6	6		____ calculer

Nous présentons ces trois questions simultanément, dans la mesure où elles ont trait à la situation d'apprentissage.

La communauté haïtienne privilégie davantage l'enseignement tutorial. Cette situation d'apprentissage l'aide avant tout pour apprendre à LIRE, à ECRIRE et à DONNER SON OPINION en français.

La communauté cambodgienne ne semble guère privilégier une situation particulière d'apprentissage et quel que soit le format, elle veut surtout apprendre à PARLER LE FRANCAIS. Elle préfère DONNER SON OPINION EN FRANCAIS dans un format tutorial d'apprentissage, LIRE en petit groupe et considère qu'il est plus facile pour elle d'AMELIORER SA MANIERE D'AGIR dans une situation avec toute la classe.

A la différence de la communauté haïtienne, la communauté laotienne ne retient pas l'enseignement tutorial. Elle aurait tendance à privilégier soit le petit groupe, soit une situation d'apprentissage avec toute la classe. Ces deux situations l'aident surtout à apprendre à PARLER LE FRANCAIS. Cependant, c'est en petit groupe qu'elle

apprend mieux à LIRE LE FRANCAIS et avec toute la classe qu'elle apprend mieux à ECRIRE LE FRANCAIS.

Au niveau de l'ensemble des répondants, le besoin prioritaire est d'apprendre à PARLER LE FRANCAIS, soit en petit groupe, soit avec toute la classe. La situation tutoriale d'apprentissage sera privilégiée tout d'abord pour l'acquisition de la LECTURE et de l'ECRITURE.

L'analyse de ces données met également en évidence le fait que quel que soit le format d'apprentissage suggéré, l'ensemble des répondants ou les communautés culturelles ne pensent pas que cela leur soit utile pour apprendre à CALCULER, ou pour les communautés cambodgienne et laotienne, à DONNER LEUR OPINION EN FRANCAIS.

Au plan des besoins exprimés, apprendre à PARLER et LIRE LE FRANCAIS restent les besoins prioritaires des apprenants, quelle que soit la situation d'apprentissage proposée. Les communautés cambodgienne et laotienne auraient tendance à privilégier le format du petit groupe ou du grand groupe pour l'alphabétisation. La communauté haïtienne, quant à elle, privilégierait davantage la situation tutoriale d'apprentissage.

L'apprentissage du CALCUL n'est pas ressenti comme un besoin prioritaire et en cela, quelle que soit la situation d'apprentissage proposée.

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
2	3	2		43. Pour MON TRAVAIL, il m'est surtout utile de connaître: (2.4.1)
1	1	1		____ l'anglais
3	2	3		____ le français
				____ ma langue maternelle

L'ensemble des répondants et les communautés haïtienne et cambodgienne considèrent que pour leur travail, il leur est avant tout utile de connaître le FRANCAIS.

En deuxième choix, la communauté haïtienne pense que le CREOLE lui serait plus utile, tandis que l'ensemble des répondants et la communauté cambodgienne accordent une plus grande importance à l'ANGLAIS.

ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
2	1		1	50. Pour les questions de loyer, de bail, etc ..., il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)
3	4		3	____ lire
4	3		3	____ écrire
1	1		2	____ donner mon opinion en français
5	5		5	____ parler
6	6		6	____ calculer
				____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

6	6		6	52. Quand je fais des achats, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)
2	2		2	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
3	3		3	____ lire
1	1		1	____ écrire
5	5		4	____ parler
4	4		5	____ calculer
				____ donner mon avis en français

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	55. Quand j'ai des problèmes de maladie à régler, il m'est surtout UTILE DE SAVOIR: (6.5.+.3.2.1)
3	3		3	____ écrire
5	5		5	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
2	4		2	____ lire
1	1		1	____ parler
6	6		6	____ calculer
4	2		4	____ décrire en français ma maladie

Nous avons regroupé ces questions, dans la mesure où elles ont trait à différents espaces d'insertion.

Pour les questions relatives au logement, l'ensemble des répondants considère qu'il lui est avant tout nécessaire de SAVOIR PARLER, puis LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

Pour la communauté haïtienne, il s'agit également de savoir parler mais aussi LIRE le FRANCAIS qui est surtout nécessaire en ce qui a trait au logement.

Quant à la communauté laotienne, c'est tout d'abord le fait de savoir LIRE un bail qui semble surtout important, avant même de savoir PARLER et ECRIRE le FRANCAIS.

Savoir CALCULER et AMELIORER SA MANIERE D'AGIR, ne sont pas considérés comme des habiletés jugées nécessaires pour les questions relatives au logement.

En d'autres termes, par rapport à cet espace d'insertion, ce que désire l'ensemble des répondants c'est savoir PARLER, donc demander des renseignements, s'informer sur l'état du logement, etc, être en mesure de LIRE le bail, en comprendre les différentes clauses, puis être capable de le remplir et de le signer, donc de savoir ECRIRE.

En ce qui concerne les achats, l'ensemble des répondants considère qu'il est avant tout utile de savoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS. C'est également dans cet ordre de priorité que les communautés haïtienne et laotienne ont exprimé leurs besoins. Ce qui leur parait inutile, c'est d'être en mesure d'AMELIORER LEUR MANIERE D'AGIR, et dans une moindre mesure, pour l'ensemble des répondants et pour la communauté haïtienne, savoir CALCULER.

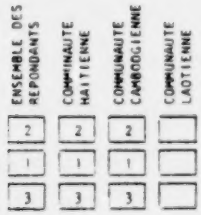
En d'autres termes, par rapport à cet espace d'insertion, ce que veut surtout l'ensemble des participants, c'est savoir PARLER, être capable de s'informer, pouvoir LIRE les indications relatives au produit , et pouvoir ECRIRE, donc, être en mesure de signer un chèque par exemple, ou remplir des formulaires.

En ce qui a trait au domaine de la santé, l'ensemble des répondants et ceux de la communauté laotienne considèrent qu'il est surtout utile de savoir PARLER, puis LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

La communauté haïtienne, outre le besoin de savoir PARLER, estime également important de savoir DECRIRE LA MALADIE et ECRIRE.

Savoir CALCULER et AMELIORER SA MANIERE D'AGIR, ne sont pas des habiletés jugées utiles pour l'ensemble des répondants et par ceux des deux communautés, en ce qui a trait au domaine de la santé.

En d'autres termes, en regard de cet espace d'insertion, l'ensemble des répondants considère qu'il lui est surtout utile de savoir PARLER EN FRANCAIS, c'est-à-dire être en mesure de fournir toutes les informations nécessaires au médecin et de pouvoir décrire les symptômes de la maladie, savoir LIRE les indications relatives aux ordonnances médicales et ECRIRE.

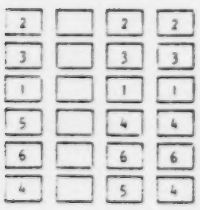


56. Pour comprendre la VIE D'ICI, il m'est surtout utile de savoir: (3.x.1)

____ l'anglais

____ le français

____ ma langue maternelle



58. Pour comprendre la vie d'ici, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

____ lire

____ écrire

____ parler

____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

____ calculer

____ donner mon opinion en français

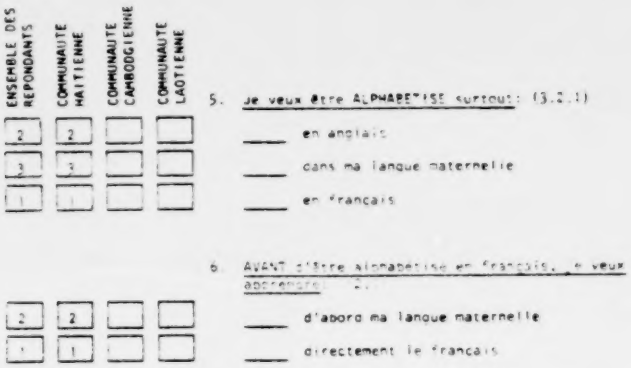
Afin de comprendre la société québécoise, l'ensemble des répondants et ceux des communautés haïtienne et cambodgienne, considèrent que la connaissance du FRANCAIS, puis de l'ANGLAIS est nécessaire, la langue maternelle n'étant d'aucun secours.

Au plan des habiletés requises pour comprendre la vie d'ici, l'ensemble des répondants et ceux des communautés cambodgienne et laotienne, considèrent que savoir PARLER le FRANCAIS est primordial, puis savoir LIRE et ECRIRE. Par contre, savoir CALCULER n'est pas considéré comme une habileté nécessaire pour comprendre la vie d'ici.

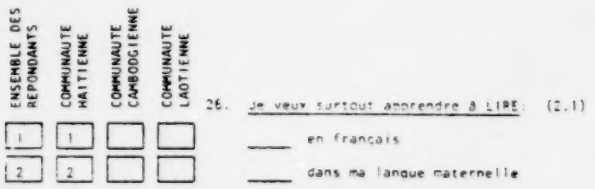
Par rapport à cet ensemble de questions au sujet desquelles l'ensemble des répondants et deux communautés culturelles ont établi un consensus, il apparaît clairement que savoir PARLER le FRANCAIS, le LIRE et l'ECRIRE, sont les besoins prioritaires à satisfaire en ce qui a trait aux principaux espaces d'insertion de la société québécoise et pour être également en mesure de comprendre la vie d'ici. Ces espaces d'insertion sont le TRAVAIL, le LOGEMENT, la CONSOMMATION et la SANTE.

La communauté haïtienne aurait tendance à privilégier une situation d'apprentissage spécifique, le TUTORAT, tandis que les communautés cambodgienne et laotienne, ne semblent guère désirer une situation d'apprentissage particulière.

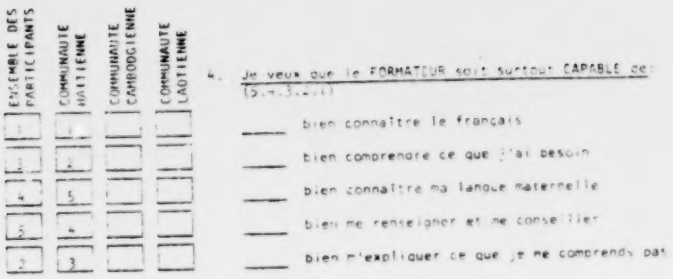
3. QUESTIONS AU SUJET DESQUELLES L'ENSEMBLE DES REPONDANTS ET UNE COMMUNAUTE CULTURELLE ONT ETABLI UN CONSENSUS



L'ensemble des répondants et ceux de la communauté haïtienne veulent directement apprendre le FRANCAIS. L'alphabétisation en langue maternelle, comme finalité ou en tant que stratégie d'apprentissage n'est pas considérée comme une nécessité ni par l'ensemble des répondants ni par ceux de la communauté haïtienne.

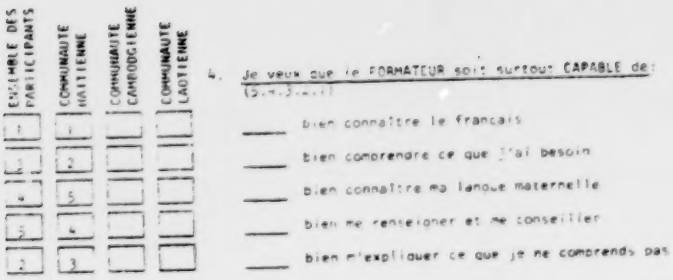


L'ensemble des répondants et ceux de la communauté haïtienne veulent apprendre à lire surtout en FRANCAIS.



Pour l'ensemble des répondants, le formateur doit avant tout être en mesure de BIEN CONNAITRE LE FRANCAIS, puis d'être en mesure de COMPRENDRE LES BESOINS DES REPONDANTS. La connaissance de la langue maternelle et l'habileté à pouvoir conseiller ne sont pas les qualités premières que les répondants attendent de leur formateur

Pour les répondants de la communauté haïtienne, la première compétence recherchée auprès de leur formateur est également une BONNE CONNAISSANCE DU FRANCAIS. Ils attendent aussi qu'il soit en mesure de COMPRENDRE LEURS BESOINS et de SAVOIR BIEN EXPLIQUER ce qu'ils ne comprennent pas. Pouvoir conseiller les répondants et bien connaître le créole ne sont pas des habiletés que les répondants haïtiens attendent de leur fomateur.



Pour l'ensemble des répondants, le formateur doit avant tout être en mesure de BIEN CONNAITRE LE FRANCAIS, puis d'être en mesure de COMPRENDRE LES BESOINS DES REPONDANTS. La connaissance de la langue maternelle et l'habileté à pouvoir conseiller ne sont pas les qualités premières que les répondants attendent de leur formateur

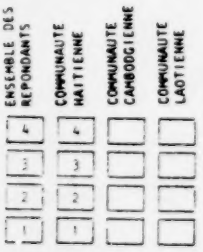
Pour les répondants de la communauté haïtienne, la première compétence recherchée auprès de leur formateur est également une BONNE CONNAISSANCE DU FRANCAIS. Ils attendent aussi qu'il soit en mesure de COMPRENDRE LEURS BESOINS et de SAVOIR BIEN EXPLIQUER ce qu'ils ne comprennent pas. Pouvoir conseiller les répondants et bien connaître le créole ne sont pas des habiletés que les répondants haïtiens attendent de leur fomateur.

16. Je comprends mieux les EXPLICATIONS du formateur quand il me les donne: (2.1)

____ dans ma langue maternelle

____ en français

Au plan des explications, l'ensemble des répondants et ceux de la communauté haïtienne les comprennent mieux quand le formateur a recours à leur langue d'origine. L'utilisation de la langue maternelle est donc à privilégier d'un point de vue didactique afin de pouvoir fournir les explications nécessaires à une meilleure compréhension d'un thème abordé dans le cadre d'une séance d'alphabétisation en français.



57. Pour m'aider à comprendre la vie d'ici, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

____ me renseigner, me conseiller

____ bien connaître ma langue maternelle

____ bien comprendre ce que j'ai besoin

____ bien connaître le français

Dans le domaine d'insertion que représente la vie d'ici, l'ensemble des répondants et ceux de la communauté haïtienne attendent du formateur qu'il soit avant tout capable de BIEN CONNAITRE LE FRANCAIS, de COMPRENDRE ce qu'ils ont besoin. La connaissance de la langue maternelle et la capacité à les renseigner ou à les conseiller ne sont pas les principales habiletés que les répondants attendent de leur formateur.

ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	49. Pour m'aider dans les questions de loyer, de bail, etc., que le FORMATEUR soit avant tout capable de: (N.2,x,1)
1		1		____ bien connaître le français
3		4		____ bien connaître ma langue maternelle
4		2		____ me renseigner, me conseiller
2		3		____ bien comprendre ce que j'ai besoin

Dans le domaine d'insertion que représente le logement, l'ensemble des répondants attend du formateur qu'il soit avant tout capable de BIEN CONNAITRE LE FRANCAIS et de COMPRENDRE LEURS BESOINS. Par rapport à ce domaine également, la connaissance de la langue maternelle, de même que la capacité à les renseigner ou à les conseiller ne sont pas les principales habiletés que l'ensemble des répondants attend des formateurs.

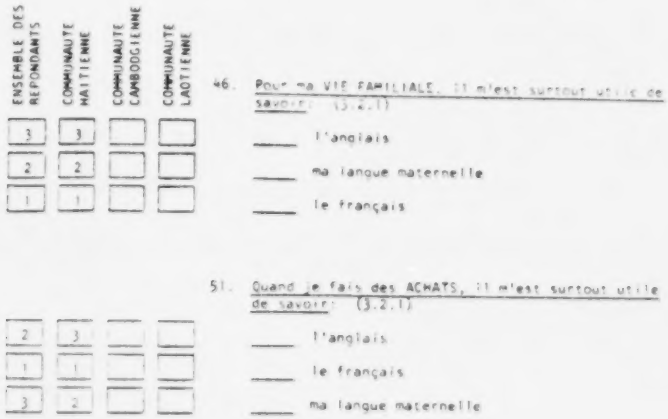
Pour ceux de la communauté cambodgienne, les besoins sont quelque peu différents. Ce qu'ils attendent avant tout de leur formateur c'est qu'il connaisse bien le FRANCAIS et qu'il soit en MESURE DE LES RENSEIGNER ET DE LES CONSEILLER. Par contre, qu'il puisse comprendre leurs besoins et qu'il connaisse leur langue maternelle ne sont pas les principales habiletés que les répondants cambodgiens attendent de leur formateur.

De ces questions relatives aux habiletés des formateurs en regard de certains domaines d'insertion, il apparaît que les attentes prioritaires des répondants concernant leurs formateurs sont avant toutes autres qu'ils CONNAISSENT BIEN LE FRANCAIS, qu'ils soient CAPABLES DE BIEN EXPLIQUER et pour cela, qu'ils aient recours à la LANGUE MATERNELLE des répondants et qu'ils soient EN MESURE DE BIEN COMPRENDRE LEURS BESOINS.

ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	39. Pour m'aider à parler le français, les autres FEMMES doivent être surtout capables de: (3.4.1)
1	1			___ m'aider pour le français
2	2			___ m'aider dans ma langue maternelle
3	3			___ m'aider à comprendre

Parmi les questions ayant trait aux attentes des répondants à l'égard de leurs PAIRS, c'est à propos de celle relative à l'EXPRESSION ORALE EN FRANCAIS que l'ensemble des répondants et la communauté haïtienne ont établi un consensus.

Ils attendent avant tout de leurs pairs que ceux-ci puissent les AIDER POUR LE FRANCAIS, et pour cela, qu'ils CONNAISSENT LEUR LANGUE MATERNELLE. Par contre, qu'ils puissent les aider à comprendre n'est pas une habileté principale que les répondants attendent de leurs pairs.

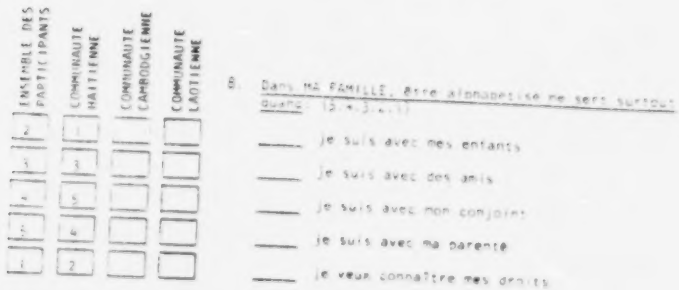


Nous avons regroupé ces deux questions car elles ont trait à l'utilisation de la langue dans les domaines d'insertion.

En ce qui concerne la VIE FAMILIALE, l'ensemble des répondants et ceux de la communauté haïtienne considèrent que le FRANCAIS

est utile au même titre que leur langue maternelle. La méconnaissance du français étant nécessaire pour l'éducation des enfants (voir la question suivante), la langue maternelle serait davantage utilisée avec le conjoint et la parenté.

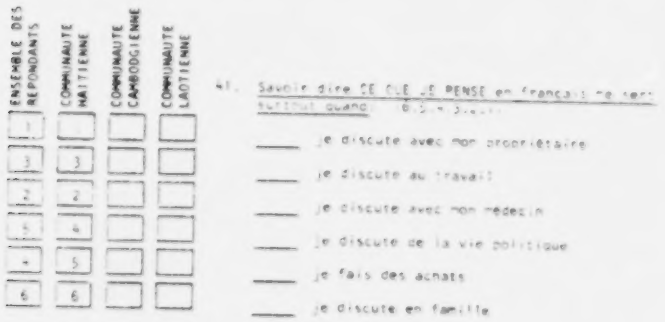
Au sujet de la CONSOMMATION, l'ensemble des répondants considèrent qu'il est surtout utile de savoir le FRANCAIS, puis l'ANGLAIS, alors que pour la communauté haïtienne, il s'agit tout d'abord du français, et du CREOLE.



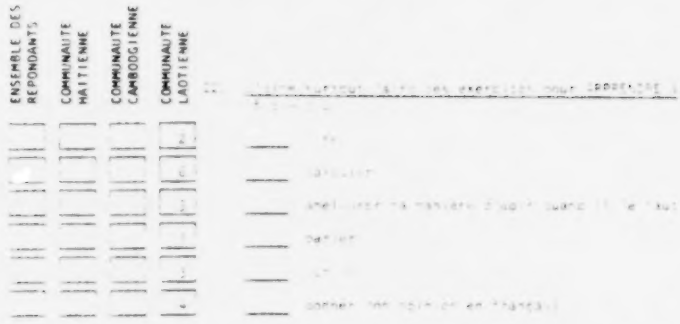
Pour l'ensemble des répondants, l'alphabétisation dans les situations d'insertion relatives à la vie familiale lui est avant tout utile pour CONNAITRE LEURS DROITS (les avantages sociaux, les services offerts à leurs enfants, etc) dans l'EDUCATION DE LEURS ENFANTS surtout, et dans leurs RAPPORTS avec leurs amis.

Pour les répondants haïtiens, l'alphabétisation leur est avant tout utile pour l'EDUCATION DE LEURS ENFANTS, pour CONNAITRE LEURS DROITS et dans leurs RAPPORTS avec leurs amis.

Pour l'ensemble des répondants, y compris la communauté haïtienne, l'alphabétisation est de moindre utilité dans leurs relations avec LEUR CONJOINT et avec leur PARENTE, en fait, pour tout ce qui concerne la vie privée des répondants.



Pour l'ensemble des répondants et ceux de la communauté haïtienne, c'est tout d'abord dans leurs rapports avec LEUR PROPRIETAIRE, avec LEUR MEDECIN et AU TRAVAIL que l'alphabétisation leur est utile et nécessaire pour exprimer leur point de vue.



L'ensemble des répondants et ceux de la communauté laotienne considèrent que les EXERCICES ont une fonction aidante essentiellement pour l'apprentissage et l'acquisition du code linguistique, c'est-à-dire pour pouvoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

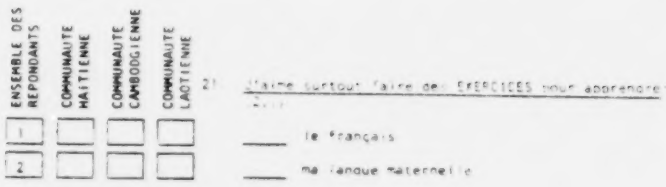
Par rapport à cet ensemble de questions au sujet desquelles l'ensemble des répondants et une communauté culturelle, la communauté haïtienne, ont établi un consensus, il apparaît que:

- SAVOIR PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS sont les besoins prioritaires à satisfaire,
- cet apprentissage du code linguistique devrait se réaliser directement en FRANCAIS,
- pour ce faire, ils attendent avant tout de leurs formateurs et de leurs pairs qu'ils CONNAISSENT BIEN LE FRANCAIS et SOIENT EN MESURE DE LEUR FOURNIR TOUTES LES EXPLICATIONS PERTINENTES,

- c'est au plan didactique que le recours à la LANGUE D'ORIGINE sera justifié,
- la connaissance du code linguistique de la société d'accueil leur est utile dans les principaux espaces d'insertion que sont: le LOGEMENT, l'EMPLOI, la SANTE, la CONSOMMATION et l'EDUCATION DE LEURS ENFANTS.

4. QUESTIONS AU SUJET DESQUELLES L'ENSEMBLE DES REPONDANTS OU UNE COMMUNAUTE CULTURELLE ONT ETABLI UN CONSENSUS

ENSEMBLE DES REPONDANTS



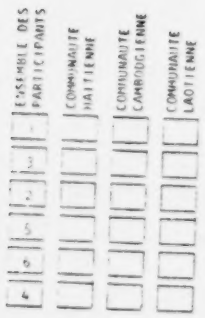
L'ensemble des répondants considère que les exercices ont une fonction aidante pour apprendre le français.

31. Je veux surtout apprendre à ECRIRE (2.1)

____ dans ma langue maternelle

____ en français

L'ensemble des répondants désire apprendre à ECRIRE en français.



36. PARLER EN FRANÇAIS me sert surtout quand: (0.5.4, 2.2.1)

____ j'ai des problèmes de maladies

____ je m'occupe de mon logement

____ je suis au travail

____ je fais des achats

____ je suis avec ma famille

____ je veux comprendre la vie d'ici

Pour l'ensemble des répondants, PARLER en FRANCAIS est surtout utile dans les espaces d'insertion que sont la SANTE, le TRAVAIL et le LOGEMENT.

	ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE
1				
2				
3				
4				
5				

42. Pour m'apprendre à dire ce que je pense en français, le FORMATEUR doit être surtout capable de ... (3.4.3.a.1)

____ bien connaître le français

____ m'expliquer l'utilité de donner mon opinion en français

____ bien connaître ma langue maternelle

____ bien comprendre ce que j'ai besoin

____ bien savoir m'expliquer comment faire

Pour aider les répondants à exprimer leur opinion en FRANCAIS, le formateur doit tout d'abord CONNAITRE LE FRANCAIS et être en mesure de leur expliquer en quoi il est parfois utile de donner son opinion. La connaissance de la langue maternelle des répondants permet aux formateurs de pouvoir leur fournir toutes les explications nécessaires.

	ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE
3				
2				
1				

48. Pour les questions de LOYER, de BAIL, etc ..... il m'est surtout utile de savoir ... (3.4...)

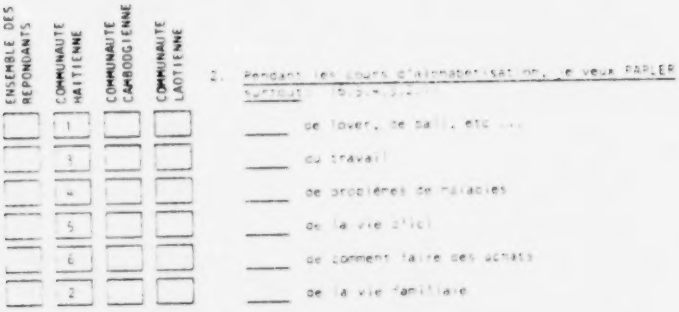
____ ma langue maternelle

____ l'anglais

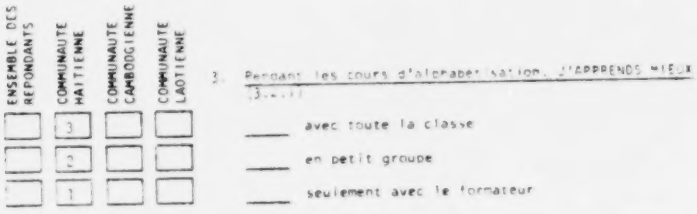
____ le français

L'ensemble des répondants considère que pour toutes questions relatives au logement, il est surtout utile de savoir le FRANCAIS et l'ANGLAIS.

COMMUNAUTE HAITIENNE



Seuls les répondants haïtiens ont établi un consensus pour exprimer leurs besoins prioritaires en alphabétisation à propos des espaces d'insertion. Ils veulent avant tout aborder les thèmes du LOGEMENT, de la VIE FAMILIALE et du TRAVAIL dans les cours d'alphabétisation.



Au plan de la situation d'apprentissage, les répondants de cette communauté considèrent qu'ils apprennent mieux en situation TUTORIALE et en PETIT GROUPE, plutôt qu'avec toute la classe.

ENSEMBLE DES REPONDANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
				44. Pour m'aider pour mon travail, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)
	4			____ bien connaître ma langue maternelle
	3			____ me renseigner, me conseiller
	2			____ bien comprendre ce que j'ai besoin
	1			____ bien connaître le français

En ce qui concerne le travail en tant qu'espace d'insertion, les répondants haïtiens attendent surtout de leur formateur qu'il CONNAISSE LE FRANCAIS, qu'il COMPRENNE LEURS BESOINS et qu'il soit en MESURE DE LES RENSEIGNER ET DE LES CONSEILLER.

Par rapport à cet ensemble de questions au sujet desquelles les répondants du Projet ont établi un consensus, il apparaît que l'ACQUISITION DU CODE LINGUISTIQUE reste le besoin prioritaire, c'est-à-dire:

- ils désirent surtout apprendre à PARLER, à LIRE et à ECRIRE le FRANCAIS,
- pour atteindre cet objectif, ils considèrent que les EXERCICES ont une fonction aidante,
- cet apprentissage les aiderait essentiellement pour les domaines d'insertion que sont la SANTE, l'EMPLOI et le LOGEMENT.

Pour les apprenants haïtiens de façon particulière, le fait de savoir PARLER et LIRE le FRANCAIS est avant tout utile pour les questions relatives au LOGEMENT, à la VIE FAMILIALE et à l'EMPLOI.

Pour cette communauté, la situation d'apprentissage à privilégier pour qu'elle puisse s'exprimer en français sur les thèmes qui l'intéresse est la situation TUTORIALE. Ce qu'elle attend de son formateur, c'est qu'il CONNAISSE BIEN LE FRANCAIS ET SES BESOINS.

5. QUESTIONS AU SUJET DESQUELLES L'ENSEMBLE DES REPONDANTS ET/OU AUCUNE COMMUNAUTE N'ONT ETABLI DE CONSENSUS

Pour les questions 9, 10, 11, 12, 13, 14, 17, 19, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 47 et 54 (annexe IV), l'ensemble des répondants et les communautés haïtienne, cambodgienne et laotienne n'ont pu établir de consensus. Nous considérons, compte tenu du traitement statisque effectué, que les données recueillies ne sont pas significatives.

Afin de pouvoir réaliser un guide andragogique destiné à des formateurs / alphabétiseurs ou intervenants auprès d'immigrants analphabètes, il nous paraît nécessaire de présenter une synthèse

des besoins prioritaires de cette clientèle. C'est à partir de cette synthèse qu'il nous sera possible d'élaborer une grille d'analyse pertinente pour une lecture critique des différentes méthodes utilisées en alphabétisation.

C - BESOINS PRIORITAIRES D'ALPHABETISATION DE L'ENSEMBLE DES REPONDANTS DU PROJET INTEGRATION ALPHA DE SAINT-LEONARD

Suite à l'analyse des données, nous présentons pour chacun des six principaux domaines les besoins prioritaires d'alphabétisation de l'ensemble des répondants du Projet.

1. LE DOMAINE DE L'ACQUISITION DU CODE LINGUISTIQUE

- L'ensemble des répondants désire apprendre DIRECTEMENT ET UNIQUEMENT LE FRANCAIS
- Pour l'ensemble des répondants, les besoins prioritaires d'apprentissage du français sont APPRENDRE A PARLER, A LIRE et dans une moindre mesure, ECRIRE.

2. LES DOMAINES DU TRANSFERT, LES ESPACES ET LES SITUATIONS D'INSERTION

Suite à l'analyse des données, l'ensemble des répondants veut aborder en priorité les thèmes suivants dans le cadre du projet d'alphabétisation, dans la mesure où ils correspondent à leurs espaces d'insertion et où la connaissance du français est nécessaire.

a) La santé

Par rapport à cet espace d'insertion l'ensemble des répondants considère qu'il lui est surtout utile de savoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

b) Le travail

Par rapport à cet espace d'insertion, l'ensemble des répondants considère qu'il lui est surtout utile de savoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

Au plan des situations d'insertion relatives au travail, l'ensemble des répondants considère que CONNAITRE LE FRANCAIS lui est surtout utile pour CONNAITRE LEURS DROITS, TROUVER UN EMPLOI et dans les RELATIONS AVEC UN SUPERIEUR.

c) Le logement

Par rapport à cet espace d'insertion, l'ensemble des répondants considère qu'il lui est surtout utile de savoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

d) La vie d'ici

Par rapport à cet espace d'insertion, l'ensemble des répondants considère qu'il lui est surtout utile de savoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

e) La consommation

Par rapport à cet espace d'insertion, l'ensemble des répondants considère qu'il lui est surtout utile de savoir PARLER, LIRE et ECRIRE le FRANCAIS.

f) La vie familiale

Pour leur vie de famille, l'ensemble des répondants considère qu'il lui est surtout utile de savoir le français pour CONNAITRE SES DROITS, dans l'EDUCATION DES ENFANTS et dans les RELATIONS AVEC LES AMIS.

3. LE DOMAINE DE REFLEXION ET DE COMPREHENSION

L'ensemble des répondants considère qu'il est nécessaire d'exprimer son point de vue, surtout dans LES RELATIONS AVEC LE PROPRIETAIRE, avec LE MEDECIN et AU TRAVAIL.

4. LE DOMAINE DES ATTITUDES

Suite à l'analyse des données, l'ensemble des répondants ne considère pas que l'alphabétisation soit utile pour adapter son comportement aux différents espaces et situations d'insertion à la société d'accueil.

5. LE DOMAINE DU FORMAT D'ALPHABETISATION

a) La situation d'apprentissage

Quelle que soit la situation d'apprentissage, l'ensemble des répondants considère que cela l'aide surtout à apprendre à PARLER, à LIRE et à ECRIRE.

b) Les exercices

En règle générale, l'ensemble des répondants est prêt à faire des exercices si cela l'aide à apprendre le français.

c) Les attentes à l'égard du formateur

Ce que l'ensemble des répondants attend d'un formateur c'est avant tout qu'il connaisse bien le français, qu'il sache fournir les explication nécessaires et qu'il comprenne les besoins des apprenants. Ce sont également ces mêmes habiletés que l'ensemble des répondants attend d'un formateur pour aborder les différents thèmes identifiés précédemment.

d) Les attentes à l'égard des pairs

En règle générale, ce que l'ensemble des répondants attend de ses pairs, c'est avant tout qu'ils puissent l'aider en français.

6. LE DOMAINE DE LA LANGUE D'ALPHABETISATION

Suite à l'analyse, il apparaît que l'ensemble des répondants veut s'ALPHABETISER EN FRANCAIS. Pour eux, le recours à la langue d'origine est utile pour leur fournir des explications, afin de mieux comprendre le contenu des séances de formation. L'utilisation de la langue maternelle des répondants devrait donc être considérée uniquement comme une stratégie d'enseignement et non comme une fin en soi.

En terme d'une synthèse des besoins prioritaires de l'ensemble des répondants, nous pouvons remarquer 1) que ces derniers désirent en tout premier lieu apprendre à PARLER, à LIRE en FRANCAIS et 2) S'ALPHABETISER DIRECTEMENT ET UNIQUEMENT EN FRANCAIS. 3) Les thèmes significatifs à aborder sont ceux reliés à leurs espaces d'insertion; de façon prioritaire, ils désirent avant tout parler de SANTE, de TRAVAIL et de LOGEMENT. 4) Quelle que soit la situation d'apprentissage, ils attendent du FORMATEUR qu'il CONNAISSE BIEN LE FRANCAIS, qu'il PUISSE FOURNIR LES EXPLICATIONS NECESSAIRES et qu'il CONNAISSE LEURS BESOINS.

5) Ce qu'ils attendent avant tout de leurs PAIRS, c'est qu'ils CONNAISSENT LE FRANCAIS. 6) Ils sont d'accord pour faire des EXERCICES si cela peut les aider à apprendre le français. 7) De la même façon, ils préfèrent recevoir les explications dans LEUR LANGUE MATERNELLE.

Il est également intéressant d'identifier parmi les besoins prioritaires, ceux qui sont spécifiques à chacune des communautés impliquées dans le Projet.

LA COMMUNAUTE HAITIENNE

1. LE DOMAINE DE L'ACQUISITION DU CODE LINGUISTIQUE

Outre le fait que les répondants haïtiens désirent s'alphabétiser directement en français et surtout apprendre le français, nous remarquons que pour ce groupe de répondants, le besoin prioritaire et spécifique d'apprentissage est: L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE AVANT MEME CELUI DE L'EXPRESSION ORALE.

2. LES DOMAINES DE TRANSFERT, ESPACES ET SITUATIONS D'INSERTION

Parmi l'ensemble des thèmes à aborder correspondant à leurs espaces d'insertion, les répondants haïtiens désirent étudier en priorité:

a) Le logement

Pour les questions relatives au logement et outre le fait qu'ils veulent savoir parler et lire le français, les répondants haïtiens considèrent qu'il est également utile de savoir DONNER SON OPINION EN FRANCAIS.

b) La vie familiale

Pour les différentes situations de la vie familiale, les répondants haïtiens considèrent que la connaissance du français est prioritaire pour l'EDUCATION DE LEURS ENFANTS.

c) Le travail

Pour leur travail, outre la connaissance du français qu'ils considèrent comme prioritaire, les répondants haïtiens estiment que le CREOLE leur est également utile dans les situations d'insertion qui sont identiques à celles de l'ensemble des répondants.

d) La santé

Savoir parler le français et le créole est surtout utile dans cet espace d'insertion afin de pouvoir parler et être en mesure de DECRIRE LES DIFFERENTS SYMPTOMES.

e) La vie d'ici

Les répondants haïtiens n'expriment pas de besoins prioritaires différents de l'ensemble des répondants concernant cet espace d'insertion. Ils considèrent qu'il est surtout nécessaire de

parler le FRANCAIS et l'ANGLAIS. Pour eux, la connaissance du français c'est savoir PARLER, LIRE et de façon moindre ECRIRE.

f) La consommation

Pour cet espace d'insertion également, les répondants haïtiens n'expriment pas de besoins différents de l'ensemble des répondants. Ils désirent apprendre à PARLER, LIRE et ECRIRE le français.

3. LE DOMAINE DE REFLEXION ET DE COMPREHENSION

Les répondants haïtiens, au même titre que l'ensemble des répondants, considèrent qu'il est nécessaire d'exprimer son point de vue surtout dans leurs RELATIONS AVEC LEUR PROPRIETAIRE, avec LEUR MEDECIN et AU TRAVAIL.

4. LE DOMAINE DES ATTITUDES

Suite à l'analyse des données, les répondants haïtiens, au même titre que l'ensemble des répondants, ne considèrent pas que l'alphabétisation leur soit utile pour adapter leur comportement aux différents espaces d'insertion à la société d'accueil.

5. LE DOMAINE DU FORMAT D'ALPHABETISATION

a) La situation d'apprentissage

Les répondants haïtiens préfèrent apprendre à LIRE, à ECRIRE et DONNER LEUR OPINION en FRANCAIS, sous une forme TUTORIALE d'enseignement. Ils considèrent également que c'est sous cette forme qu'ils apprennent le mieux le FRANCAIS.

b) Les exercices

Pour les répondants haïtiens, les exercises n'ont pas une fonction aidante particulière.

c) Les attentes à l'égard du formateur

Ce que les répondants haïtiens attendent de leur formateur, c'est avant tout qu'il CONNAISSE BIEN LE FRANCAIS, qu'il COMPRENNE BIEN LEURS BESOINS et qu'il SACHE FOURNIR LES EXPLICATIONS NECESSAIRES. Ces habiletés leur apparaissent nécessaires surtout en ce qui concerne le thème du TRAVAIL.

d) Les attentes à l'égard des pairs

Les attentes des répondants haïtiens ne diffèrent pas de celles de l'ensemble des répondants. Ce qu'ils désirent c'est que leurs pairs puissent les AIDER EN FRANCAIS.

6. LE DOMAINE DE LA LANGUE D'ALPHABETISATION

Pour le domaine de la langue d'alphabétisation, les répondants haïtiens n'expriment pas de besoins différents de ceux de l'ensemble des répondants. Ils veulent s'alphabétiser en FRANCAIS et le recours au CREOLE est utile pour leur fournir les explications nécessaires à une meilleure compréhension du contenu des cours. L'utilisation du CREOLE devrait donc être considérée uniquement comme une stratégie d'enseignement et non comme une fin en soi.

En terme d'une synthèse des besoins prioritaires et spécifiques au groupe haïtien, nous pouvons dégager certaines particularités. 1) Les répondants haïtiens veulent en tout premier lieu apprendre à LIRE LE FRANCAIS avant même d'apprendre à PARLER le français. 2) Les thèmes significatifs à aborder sont ceux reliés à leurs espaces d'insertion. De façon prioritaire, ils désirent avant tout parler du LOGEMENT, de la VIE FAMILIALE et du TRAVAIL. 3) Les répondants haïtiens privilégient la situation TUTORIALE d'apprentissage et attendent de leur formateur qu'il CONNAISSE BIEN LE FRANCAIS et qu'il COMPRENNE LEURS BESOINS. 4) Le recours au CREOLE leur apparaît nécessaire uniquement pour que le formateur puisse leur fournir des explications utiles à une meilleure compréhension du contenu d'apprentissage.

LES COMMUNAUTÉS CAMBODGIENNE ET LAOTIENNE

Suite à l'analyse des données, il n'apparaît pas de besoins prioritaires spécifiques à la communauté cambodgienne ou laotienne. Leurs besoins en alphabétisation sont sensiblement les mêmes que ceux de l'ensemble des répondants.

Nous aimerions maintenant présenter à l'intérieur d'un tableau synoptique les besoins prioritaires des répondants. Cela nous permettra d'obtenir une première grille d'analyse et d'entrevoir des pistes de recherches éventuelles ainsi que des implications pratiques que ces résultats amènent, en vue de la réalisation d'un guide andragogique.

A la lecture de ce tableau synoptique des besoins prioritaires d'alphabétisation des répondants, nous remarquons une certaine homogénéité dans leurs besoins de formation. Compte tenu du nombre restreint de répondants, soit vingt-six (26), et de la disparité des répondants à l'intérieur de chacune des communautés, il nous semble difficile de généraliser l'interprétation des données. La formulation de certaines hypothèses explicatives nous permettra cependant d'apporter un certain éclairage aux résultats.

Le fait que la quasi totalité des répondants ait déjà suivi un programme d'alphabétisation, dans le cadre d'un COFI ou au Centre éducatif haïtien de Montréal, pourrait expliquer leur desir d'apprendre avant tout à PARLER et à LIRE le FRANCAIS. On pourrait également supposer que les rudiments de code linguistique en lecture et en écriture soient déjà acquis. Cela corroborerait les résultats de l'étude de Freitag et Weber (1982) qui considèrent que l'apprentissage de la lecture et de l'écriture est le besoin premier des immigrants qui s'apprêtent à suivre un programme d'alphabétisation.

Cela confirmerait également le fait qu'après avoir suivi un premier programme d'alphabétisation, l'immigrant analphabète désire apprendre à PARLER le FRANCAIS et renforcer ses habiletés en lecture et en écriture.

Pourrait-on également considérer qu'après un certain temps d'installation dans la société d'accueil, l'immigrant soit en mesure d'évaluer quels sont ses besoins prioritaires d'alphabétisation, et qu'à travers ses premiers contacts, il considère qu'il lui est avant tout nécessaire de savoir PARLER et LIRE le FRANCAIS avant de L'ECRIRE?

L'analyse des données fait ressortir le fait que les besoins prioritaires d'alphabétisation sont sensiblement les mêmes d'une communauté culturelle à une autre. Est-ce à dire que la variable "spécificité culturelle" n'est pas à prendre en compte? Nous ne sommes guère en mesure

de pouvoir, dans le cadre de cette étude, apporter une réponse.

Cependant, nous pensons que le processus d'insertion doit être appréhendé simultanément sur l'axe du temps et sur celui de l'espace social. En d'autres termes, si les répondants haïtiens installés au Québec depuis huit ans en moyenne expriment sensiblement les mêmes besoins que les répondants cambodgiens ou laotiens établis ici depuis bien moins longtemps, cela pourrait s'expliquer par le fait qu'au plan de l'espace social, les répondants haitiens vivent la même réalité que les Cambodgiens et les Laotiens: celle du chomâge et d'une situation de dépendance à l'égard des organismes gouvernementaux ou communautaires. DANS LA MESURE OU LE CONTEXTE DE L'INSERTION EST SENSIBLEMENT LE MEME, QUELLE QUE SOIT LA DUREE DE SEJOUR, LES REPONDANTS EXPRIMENT SENSIBLEMENT LES MEMES BESOINS, QUELLE QUE SOIT LEUR APPARTENANCE CULTURELLE.

Compte tenu de ces hypothèses explicatives, il serait intéressant pour les formateurs oeuvrant dans le cadre du Projet intégration alpha de Saint-Léonard d'avoir recours au tableau synoptique et de l'utiliser comme grille d'analyse pour faire une lecture critique des méthodes d'alphabétisation. Cela permettrait également de dégager des éléments de contenu pour concevoir un canevas d'activités pertinentes et de réaliser un programme d'alphabétisation destiné à chacune des clientèles d'immigrants analphabètes.

BESOINS PRIORITAIRES D'ALPHABETISATION DES REPONDANTS DU PROJET ALPHA DE SAINT-LEONARD

	OBJECTIFS DE L'ALPHABETISATION	DOMAINE DE L'ACQUISITION DU CODE LINGUISTIQUE	DOMAINES DU TRANSFERT		DOMAINE DE REFLEXION ET DE COMPREHENSION	DOMAINE DU FORMAT D'APPRENTISSAGE				LANGUE D'ALPHABETISATION	
			ESPACES D'INSERTION	SITUATIONS D'INSERTION		SITUATION D'APPRENTISSAGE	ATTENTES A L'EGARD DU FORMATEUR	ATTENTES A L'EGARD DES PAIRS	EXERCICES	LANGUE MATERNELLE	FRANCAIS
ENSEMBLE DES REPONDANTS N = 26	Apprendre directement et uniquement le FRANCAIS	SAVOIR Parler, Lire, Ecrire → le français	La santé Le travail Le logement	Connaître ses droits Trouver un emploi Rapports hiérarchiques	Exprimer leur opinion sur les questions de logement santé travail	Toute la classe ou Petit groupe ou Tutorat	Savoir expliquer Bonne connaissance du français Compréhension des besoins	Aider en français	Pour apprendre à Parler, Lire, Ecrire → le français	Pour fournir les explications Stratégies d'enseignement	En tant que langue d'enseignement
COMMUNAUTE HAITIENNE N = 11	Apprendre directement et uniquement le FRANCAIS	SAVOIR Lire, Parler, Ecrire → le français	Le logement La vie familiale Le travail	Connaître ses droits Education des enfants Relations avec les amis Connaître ses droits Trouver un emploi Rapports hiérarchiques Exécution d'une tâche	Exprimer leur opinion sur les questions de logement santé travail	Tutorat	Bonne connaissance du français Compréhension des besoins Savoir expliquer	Aider en français		Pour fournir les explications Stratégie d'enseignement	En tant que langue d'enseignement
COMMUNAUTE CAMBODGIENNE N = 7	Apprendre directement et uniquement le FRANCAIS	SAVOIR Parler, Lire, Ecrite → le français	Le travail	Connaître ses droits Trouver un emploi Rapports hiérarchiques		Toute la classe ou Petit groupe ou Tutorat					En tant que langue d'enseignement
COMMUNAUTE LAOTIENNE N = 4	Apprendre directement et uniquement le FRANCAIS	SAVOIR Parler → le français Lire et écrire				Toute la classe ou Petit groupe			Pour apprendre à Parler, Lire, Ecrire → le français		En tant que langue d'enseignement

Après avoir présenté l'analyse des données relatives aux besoins prioritaires d'alphabétisation et proposé certaines hypothèses permettant d'expliquer les résultats obtenus, nous tenterons en guise de conclusion, de dégager des pistes de recherches ainsi que des implications pratiques que ces résultats amènent.

7

CONCLUSION:
PISTES DE RECHERCHE ET IMPLICATIONS PRATIQUES

La situation d'immigration et l'étude des phénomènes psychologiques et culturels qui y sont associés ont fait l'objet de recherches théoriques. Pour certains auteurs, l'immigration constitue une transition autant physique que culturelle d'individus qui se déplacent d'une société d'origine vers une société d'accueil (Eisenstadt, 1955; Dinello, 1977; Bordeleau, 1976).

L'un des moyens d'intégration que la société d'accueil offre aux immigrants est l'apprentissage du code linguistique. À notre connaissance, peu d'études ont été réalisées au Québec en ce qui a trait aux besoins ressentis par les immigrants eux-mêmes quant à leur formation en alphabétisation. Tout au long de cette étude, il est apparu que les répondants désirent avant tout apprendre à parler le français, condition nécessaire à leur insertion dans les domaines de l'emploi, du logement, de la santé et pour l'éducation de leurs enfants.

Il est également apparu que cette pédagogie de la communication requiert que les formateurs issus des communautés culturelles connaissent le français et les besoins des apprenants. Cependant, compte tenu du nombre restreint de répondants, il est difficile de pouvoir dégager quelque conclusion que ce soit, si ce n'est que les résultats obtenus reflètent l'opinion exprimée par les répondants. Il serait donc

utile de poursuivre l'analyse des besoins prioritaires d'alphabétisation d'immigrants analphabètes auprès d'une population plus importante d'un point de vue numérique et de vérifier si les besoins prioritaires sont identiques ou différents compte tenu de l'origine ethno-culturelle des répondants.

Dans le cadre d'une étude longitudinale, il serait également intéressant de vérifier si les besoins de formation diffèrent en fonction des différentes étapes du processus d'insertion des répondants.

Cependant, par rapport au Projet intégration alpha de Saint-Léonard, les résultats obtenus permettent d'envisager des implications pratiques, plus particulièrement dans les domaines suivants:

DOMAINE DE L'ACQUISITION DU CODE LINGUISTIQUE

Dans la mesure où le besoin prioritaire ressenti par les répondants est de savoir parler le français, il semble tout indiqué de développer une pédagogie de la communication et de susciter des situations où les apprenants seraient amenés à s'exprimer en français. Dans un premier temps, le recours à l'audio-visuel pourrait être un support intéressant en ce qui a trait à l'expression orale.

DOMAINE DU TRANSFERT

Les répondants se sont prononcés sur certains thèmes en particulier. Ces thèmes correspondent aux principaux espaces de leur

insertion et, en soi, pourraient représenter le canevas d'activités éducatives à concevoir. A titre d'exemple, le thème du logement pourrait faire l'objet d'une série de séances de travail où, pour chacune d'elles, un aspect de ce thème serait abordé. En bout de piste, on obtiendrait un ensemble de dossiers thématiques significatifs pour les apprenants, car en prise directe sur leur processus d'insertion.

DOMAINE DU FORMAT D'ALPHABETISATION

Tout en reconnaissant l'importance d'avoir des formateurs issus de leur propre communauté culturelle, les répondants ont également exprimé le besoin que les formateurs connaissent bien le français. D'autant plus qu'ils désirent avant tout apprendre à parler. Il serait intéressant d'envisager dans le cadre du Projet, une formation des intervenants axée sur l'expression orale et l'animation d'un groupe. Il aurait lieu pour cela de faire l'inventaire des ressources existantes dans le milieu et de s'inspirer des expériences en cours afin de concrétiser cette formation.

Ces quelques implications pratiques présentées en "capsules" permettent de poser les premières balises d'un guide andragogique destiné à des formateurs oeuvrant en alphabétisation en milieu multi-ethnique. C'est du reste dans cette perspective que nous avons pu réaliser l'objectif de cette étude qui consistait à analyser le trajet migratoire et les besoins prioritaires d'alphabétisation d'immigrants analphabètes participant au Projet intégration alpha de Saint-Léonard.

BIBLIOGRAPHIE DES PRINCIPAUX OUVRAGES CONSULTES
DANS LE CADRE DE CETTE ETUDE

ABOU, S. (1981): L'identité culturelle: relations inter-ethniques et problèmes d'acculturation, Paris, Anthropos.

BASTIDE, R. (1960): Les religions africaines au Brésil, Paris, Presses universitaires de France.

BORDELEAU, Y. (1976): Pour une conception plus réaliste du processus de l'intégration des immigrants, dans la Revue de l'Association canadienne de langue française, 5, 3, 5-12.

BRODY, E. B. (1970): Behavior in New Environments, California, Sage Publications.

CAMILLERI, C. (1984): Problèmes psychologiques de l'immigré maghrebin, dans L'immigration maghrebine en France: les faits et les mythes, Paris, Les temps modernes, no 452, 453, 454, 1877-1901.

COLLIN, L. (1981): Acculturation et identité ethnique d'un groupe d'Egyptiens à Montréal, mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal.

Commission canadienne pour l'Unesco (1983): L'analphabétisme chez les adultes au Canada, Réflexion pour une action, Ottawa, Unesco.

DINELLO, R. (1977): La formation en situation de transculturation, Bruxelles, A. De Boeck.

EISENSTADT, S. N. (1955): The Absorption of Immigrants, Glencoe, Free Press.

FREIRE, P. (1978): L'éducation pratique de la liberté, Paris, Les éditions du cerf.

FREITAG, A. et D. WEBER (1982): Une expérience d'alphabétisation dans le milieu des immigrants adultes, dans Alpha 80, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, 221-255.

Gouvernement du Québec (1981): Alpha 80: Compte-rendu du séminaire sur l'alphabétisation populaire, Québec, Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes.

Gouvernement du Québec (1978): La politique québécoise du développement culturel, Québec, Editeur officiel.

HOFFMAN-NOWOTNY, H. S. (1979): A Macrotheoritical Approach Toward a General Explanation of Migration and Related Phenomena, dans Bellagio Study and Conference Center, Lake Como, Italy.

HOULE, C. O. (1970): The Educators of Adults, dans R. M. Smith, G. F. Aller et J. R. Kidd (éd.), Handbook of Adult Education, New York, MacMillan.

OLLIVIER, Emile (1984): Quatre thèses sur la transculturation, dans Cahiers de recherche sociologique, Université du Québec à Montréal, vol. 2, no 2, 75-90.

PAINCHAUD, G. et al (1984): Acquisition du français par des immigrants adultes au Québec, Rapport de recherche, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

POTHIER, N. (1982): Une épineuse question: Les méthodes d'alphabétisation, Québec, Direction générale de l'éducation des adultes.

RICHARDSON, A. (1967): A Theory and a Method for the Psychological Study of Assimilation, dans International Migration Review, 2, 3-29.

RICHMOND, A. H. (1967): Post-War Immigrants in Canada, Toronto, University of Toronto Press.

RICHMOND, A. H. (1974): Aspects of the Absorption and Adaptation of Immigrants, dans Canadian Immigration and Population Studies, Manpower and Immigration Canada.

ANNEXE I

CANEVAS D'ENTREVUES

LA MIGRATION

Quand avez-vous pensé à immigrer?

Quand vous êtes-vous décidé à immigrer?

Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées pour immigrer?

Quelles sont les aides que vous avez reçues pour immigrer (réseaux, institutions, ...)?

Pour quelles raisons avez-vous immigré?

Que saviez-vous du Québec avant d'immigrer?

Aviez-vous de la parenté déjà installée au Québec?

Aviez-vous déjà visité le Québec avant d'immigrer?

Une fois arrivé au Québec, qu'est-ce qui vous a plu et déplu?

Qu'est-ce qui vous plaisait chez vous et que vous n'avez pas retrouvé au Québec?

L'INSERTION: LE LOGEMENT

Comment avez-vous trouvé votre premier logement?

Avez-vous eu des difficultés pour le trouver?

Avez-vous reçu une aide et de quelle sorte pour le trouver?

Etes-vous content ou mécontent de votre logement? De quoi?

Pour votre logement actuel, avez-vous reçu un bail? L'avez-vous lu? Compris? Signé?

Quels sont les services que votre propriétaire vous offre?

Si vous avez changé de logement, quelles raisons aviez-vous? Quels avantages ce nouveau logement offre-t-il?

Qu'aimeriez-vous comme nouveau logement? Pourquoi?

Qu'est-ce qui vous plaisait chez vous et que vous n'avez pas retrouvé au Québec?

L'INSERTION: LE TRAVAIL

Quel était votre travail dans votre pays?

Aviez-vous un emploi dans votre pays?

Etiez-vous content ou mécontent de votre travail?

Quel est votre travail au Québec?

Si vous ne travaillez pas, depuis quand?

Si vous ne travaillez pas, comment vivez-vous?

Si vous travaillez, est-ce un emploi temporaire?

Si vous travaillez, est-ce un emploi à plein temps ou à mi-temps?

Si vous travaillez, êtes-vous satisfait de votre salaire?

Comment avez-vous obtenu votre emploi (réseau, institution, ...)?

Avez-vous eu de la difficulté ou de la facilité à trouver du travail?

Avez-vous reçu une formation pour faire ce travail?

Etes-vous content de ce que vous faites?

Qu'est-ce qui vous plaisait dans votre travail chez vous?

L'INSERTION: LE BUDGET

Comment dépensez-vous votre argent?

- loyer, taxes?
- nourriture, vêtements?
- autres?

Envoyez-vous de l'argent chez vous? A qui?

L'INSERTION: STRUCTURE FAMILIALE

Quelles sont les personnes avec qui vous viviez avant d'immigrer?

Quelles sont les personnes avec qui vous vivez au Québec?

Quelles étaient vos relations avec votre conjoint avant d'immigrer?

Quelles sont vos relations avec votre conjoint au Québec?

Qu'est-ce qu'il y avait de plaisant dans vos relations familiales avant d'immigrer que vous n'avez pas retrouvé au Québec?

Qui s'occupait des dépenses de la maison avant d'immigrer?

Qui s'occupe des dépenses de la maison au Québec?

Qu'est-ce qui était plaisant dans votre vie familiale avant d'immigrer que vous n'avez pas retrouvé au Québec?

L'INSERTION: L'EDUCATION DES ENFANTS

Quelles étaient vos relations avec vos enfants avant d'immigrer?

Est-ce que les relations avec vos enfants ont changé depuis que vous êtes au Québec (parents / enfants, enfants / parents)?

Quel était le rôle de chacun des parents dans l'éducation de vos enfants avant d'immigrer?

Quel est le rôle de chacun des parents dans leur éducation au Québec?

Quelles étaient les relations entre vos enfants avant d'immigrer?

Quelles sont les relations entre vos enfants au Québec?

L'INSERTION: NIVEAU SOCIAL

Dans lequel des groupes suivants aimeriez-vous que vos enfants choisissent leurs amis et pourquoi?

- Québécois francophones
- Québécois anglophones
- votre communauté ethnique
- les autres communautés ethniques

Avez-vous des amis au Québec?

De quelle origine ethnique sont-ils?

Avez-vous souffert de racisme au Québec?

Avez-vous besoin de compagnie (groupe d'amis)?

Vous êtes-vous fait des amis dans votre quartier?

Etes-vous satisfait des relations que vous vous êtes faites?

Quelles sont les expériences que vous avez eues avec les gens au Québec?

Auprès de quelle(s) communauté(s) vous sentez-vous à l'aise ou mal à l'aise?

Vos amis appartiennent-ils à votre communauté ethnique?

Lesquels de vos amis préférez-vous?

L'INSERTION: RELIGION

Quelle est votre religion?

Pratiquez-vous votre religion?

Décrivez -nous vos pratiques religieuses (fêtes, traditions, etc ...).

Etes-vous membre d'une association religieuse?

Avez-vous changé vos pratiques religieuses depuis votre installation au Québec?

L'INSERTION: CITOYENNETE, ENGAGEMENT POLITIQUE ET SYNDICAL

Quelle est votre citoyenneté?

Que pensez-vous de la politique?

Etiez-vous affilié à un parti politique?

Avez-vous fait l'armée dans votre pays d'origine?

Quelle est la nature de votre "conscience nationale"?

Etes-vous membre d'un syndicat?

L'INSERTION: LOISIRS

Quelles activités faites-vous durant vos temps libres?

Participez-vous à des activités sociales, culturelles ou sportives?

Au sein d'un organisme communautaire?

Au sein d'un organisme communautaire de votre groupe ethnique?

ANNEXE II

GUIDE DE PROCEDURES

I - CONSEILS POUR ADMINISTRER LE QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire a le but suivant: Nous demandons aux apprenants de nous dire ce qu'ils pensent être le plus important pour eux dans un cours d'alphabétisation

Nous voulons savoir EN QUOI UN COURS D'ALPHABETISATION LEUR EST UTILE? QU'EST-CE QU'ILS VEULENT APPRENDRE? COMMENT ILS VEULENT APPRENDRE?

Votre collaboration nous est indispensable parce que:

- Vous connaissez très bien les apprenants et vous pouvez nous dire quelles sont les questions qu'ils ne comprendront pas.

- Les apprenants et vous, appartenez à la même communauté culturelle, si bien que vous pouvez leur traduire chaque question dans leur langue maternelle. Vous pouvez aussi leur expliquer, dans leur langue, ce qu'une question veut dire.

Ces "conseils" vont vous permettre d'expliquer aux apprenants à quoi sert le questionnaire et surtout comment le remplir.

LEUR EXPLIQUER LE BUT DU QUESTIONNAIRE

EN LEUR DISANT:

"En répondant à ce questionnaire, vous allez pouvoir nous dire les choses que vous pensez être les plus importantes dans un cours d'alphabétisation. ATTENTION! Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'important c'est que vous répondiez en disant ce que VOUS PENSEZ! "

LEUR EXPLIQUER QUE LE QUESTIONNAIRE EST CONFIDENTIEL

EN LEUR DISANT:

"Vos réponses vont être lues seulement par les deux personnes qui ont fait le questionnaire, et par personne d'autre. D'ailleurs, vous allez voir que votre nom n'est pas inscrit sur la feuille de réponses."

LEUR EXPLIQUER QU'IL Y A DEUX PARTIES DANS LE QUESTIONNAIRE

EN LEUR DISANT:

"Je vais vous expliquer comment répondre à la première partie qui s'appelle IDENTIFICATION DU REPONDANT. Alors vous y répondrez.
Ensuite, je vais vous expliquer comment répondre à la deuxième partie qui s'appelle POUR MOI, LE PLUS IMPORTANT EN ALPHABETISATION C'EST SURTOUT ... Alors vous y répondrez."

LEUR EXPLIQUER POURQUOI CERTAINES QUESTIONS SE RESSEMBLENT

EN LEUR DISANT:

"Pour certaines questions, les réponses se ressemblent mais ATTENTION! elles sont différentes. Vous verrez que le mot le plus important de chaque question est écrit en MAJUSCULE."

LEUR EXPLIQUER COMMENT REPONDRE A LA PARTIE DU QUESTIONNAIRE QUI S'APPELLE "IDENTIFICATION DU REPONDANT"

EN LEUR DISANT:

"Cette partie du questionnaire vous demande de donner quelques renseignements sur vous-même. Vous pouvez voir que chaque phrase soulignée est suivie par plusieurs réponses possibles. Choisissez la réponse qui vous décrit le mieux. Quand vous avez choisi une réponse, écrivez X au-dessus du trait qui se trouve devant."

EXEMPLE: Je suis de SEXE:

____ masculin

____ féminin

LEUR EXPLIQUER QUE, PARFOIS, ILS DEVRONT PRECISER LEUR REPONSE

EN LEUR DISANT:

"Parfois nous demandons de préciser votre réponse. Dans ces cas-là, écrivez votre réponse au-dessus des traits placés à cet effet."

EXEMPLE: Le nombre d'ENFANTS que j'ai est le suivant:

____ 0 enfant

____ 1 enfant

____ 2 enfants

____ 3 enfants

J'ai plus de 3 enfants, j'ai _____ enfants:

LEUR PRECISER QUE, PARFOIS, IL Y A DES QUESTIONS OU VOUS N'AVEZ PAS A REPONDRE

EN LEUR DISANT:

"Parfois, il y a des questions où certains d'entre vous n'auront pas besoin de répondre. Je vous expliquerai pourquoi au moment voulu."

LEUR EXPLIQUER COMMENT REPONDRE A LA PARTIE DU QUESTIONNAIRE QUI S'APPELLE "POUR MOI, LE PLUS IMPORTANT EN ALPHABETISATION C'EST SURTOUT ..."

EN LEUR DISANT:

"Vous voyez que chaque phrase soulignée est suivie par une parenthèse à l'intérieur de laquelle il y a un certain nombre de chiffres: (4.3.2.1). Les chiffres correspondent à un nombre de points que vous allez donner à chaque réponse.

Vous voyez aussi qu'il y a plusieurs réponses. On vous demande d'indiquer celle qui est la plus importante pour vous PAR LE CHIFFRE LE PLUS GRAND, celle qui est un peu moins importante PAR LE CHIFFRE UN PEU MOINS GRAND, et ainsi de suite jusqu'à celle qui est la moins importante de toutes PAR LE CHIFFRE LE PLUS PETIT."

EXEMPLE : Je veux être ALPHABETISE: (3.2.1.)

____ en anglais

____ dans ma langue maternelle

____ en français

LEUR EXPLIQUER COMMENT VA SE PASSER LE "REMPLISSAGE" DU QUESTIONNAIRE PROPREMENT DIT

EN LEUR DISANT:

" Je lirai chaque question à haute voix. D'abord en langue maternelle et ensuite en français. Quand vous aurez bien compris la question, vous y réponderez.

- Je répéterai la question dans les 2 langues si nécessaire.
- Je vous expliquerai encore une fois si vous n'avez pas compris.
- Je PASSERAI A LA QUESTION SUIVANTE SEULEMENT quand VOUS TOUS (les apprenants) aurez répondu à la question précédente."

IL EST TRES IMPORTANT QUE LES APPRENANTS COMPRENNENT BIEN LA PROCEDURE AVANT DE COMMENCER A REPONDRE. N'HESITEZ PAS A LEUR RAPPELER LA PROCEDURE AUSSI SOUVENT QUE CELA EST NECESSAIRE.

Nous vous suggérons de faire une pause de 5 minutes à toutes les 20 minutes environ.

Nous vous suggérons d'essayer le questionnaire avec 1 ou 2 apprenants afin de vous entraîner.

Nous vous demandons de faire une traduction écrite du questionnaire dans la langue maternelle.

Bon courage et merci!

II - COMMENT REPONDRE AU QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire à le but suivant: Nous vous demandons de nous dire ce que vous pensez être le plus important pour vous dans un cours d'alphabétisation.

Nous voulons savoir POURQUOI UN COURS D'ALPHABETISATION VOUS EST UTILE? QU'EST-CE QUE VOUS VOULEZ APPRENDRE? COMMENT VOUS VOULEZ APPRENDRE? En répondant à ce questionnaire, vous allez pouvoir nous dire les choses que vous pensez être les plus importantes dans un cours d'alphabétisation.

ATTENTION! Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. L'important est que vous y répondiez en disant ce que VOUS PENSEZ!

Ce questionnaire est confidentiel. Vos réponses vont être lues seulement par les deux personnes qui ont fait le questionnaire, et par personne d'autre. D'ailleurs vous allez voir que votre nom n'est pas écrit sur la feuille de réponses.

Il y a DEUX parties dans le questionnaire. Je vais vous expliquer comment répondre à la première partie qui s'appelle IDENTIFICATION DU REPONDANT. Alors vous y répondrez.

Ensuite, je vais vous expliquer comment répondre à la deuxième partie qui s'appelle POUR MOI, LE PLUS IMPORTANT EN ALPHABETISATION C'EST SURTOUT ... Alors vous y répondrez.

Dans la partie du questionnaire qui s'appelle IDENTIFICATION DU REPONDANT, on vous demande de donner quelques renseignements sur vous-même.

Vous pouvez voir que chaque phrase soulignée est suivie par plusieurs réponses possibles. Choisissez la réponse qui vous décrit le mieux. Quand vous avez choisi une réponse, écrivez X au-dessus du trait qui se trouve devant.

EXEMPLE: Je suis de SEXE:

___ masculin

___ féminin

Des fois, on vous demande de préciser votre réponse. Dans ces cas-là, écrivez votre réponse au-dessus du trait placé à cet effet.

EXEMPLE: Le nombre d'ENFANTS que j'ai est le suivant:

___ 0 enfant

___ 1 enfant

___ 2 enfants

___ 3 enfants

J'ai plus de 3 enfants, j'ai _____ enfants.

Des fois, il y a des questions où certains d'entre vous n'auront pas besoin de répondre. Le formateur vous expliquera pourquoi, au moment voulu.

Le formateur est à votre disposition pour vous expliquer tout ce que vous ne comprenez pas.

S'il y a des choses que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à demander au formateur de vous les expliquer.

Dans la partie du questionnaire qui s'appelle POUR MOI, LE PLUS IMPORTANT EN ALPHABETISATION C'EST SURTOUT ... procédez de la manière suivante:

Vous voyez que chaque phrase soulignée est suivie par une parenthèse dans laquelle il y a un certain nombre de chiffres (4.3.2.1.). Les chiffres correspondent à un nombre de points que vous allez donner à chaque réponse.

Vous voyez aussi qu'il y a plusieurs réponses. On vous demande d'indiquer celle qui est la plus importante pour vous PAR LE CHIFFRE LE PLUS GRAND, celle qui est un peu moins importante PAR UN CHIFFRE UN PEU MOINS GRAND, et ainsi de suite jusqu'à celle qui est la moins importante de toutes PAR LE CHIFFRE LE PLUS PETIT.

EXEMPLE: Je veux être ALPHABETISE surtout: (3.2.1)

____ en anglais

____ dans ma langue maternelle

____ en français

Pendant l'administration du questionnaire:

- Le formateur vous lira chaque question à haute voix. D'abord dans votre langue maternelle et ensuite en français.
- Quand vous avez bien compris la question, vous répondrez. Le formateur répétera la question dans les 2 langues si nécessaire. Il vous expliquera de nouveau la question si vous n'avez pas compris.

LE FORMATEUR PASSERA A LA QUESTION SUIVANTE SEULEMENT quand TOUS les apprenants auront répondu à la question précédente.

Il y a DEUX parties dans le questionnaire. Le formateur va vous expliquer comment répondre à la première partie qui s'appelle IDENTIFICATION DU REPONDANT. Alors, vous y répondrez.

Ensuite le formateur va vous expliquer comment répondre à la deuxième partie qui s'appelle POUR MOI, LE PLUS IMPORTANT EN ALPHABETISATION C'EST SURTOUT ... Alors vous y répondrez.

Pour certaines questions, les réponses se ressemblent mais ATTENTION! elles sont différentes. Vous verrez que le mot le plus important de chaque question est écrit en MAJUSCULE.

Bon courage et merci!

ANNEXE III

QUESTIONNAIRE SUR L'ALPHABETISATION

I - IDENTIFICATION DU REPONDANT

NUMERO DU QUESTIONNAIRE: _____

DATE D'ARRIVEE AU CANADA: 19 _____

A. Je suis de SEXE:

____ masculin

____ féminin

B. Mon AGE se situe entre:

____ 15 ans et 20 ans

____ 21 ans et 30 ans

____ 31 ans et 45 ans

____ 46 ans et 55 ans

____ 56 ans et plus

C. Ma SITUATION FAMILIALE est la suivante, je suis:

____ marié

____ célibataire

____ divorcé

____ veuf

D. Le nombre d'ENFANTS que j'ai est le suivant:

____ 0 enfant

____ 1 enfant

____ 2 enfants

____ 3 enfants

J'ai plus de 3 enfants, j'ai ____ enfants

E. Le nombre de mes ENFANTS QUI VONT A L'ECOLE est le suivant:

Il y a _____ enfants qui vont à L'ECOLE.

F. J'ai déjà fréquenté l'ECOLE:

____ OUI

____ NON

G. Si oui, j'ai fréquenté l'ECOLE PENDANT: _____ années.

H. AVANT de m'inscrire aux cours de Saint-Léonard, j'étais inscrit dans le cours d'alphabétisation:

____ du C.O.F.I.

____ d'un autre organisme: lequel? _____

____ dans aucun autre cours

I. Avant de m'inscrire à Saint-Léonard, je savais LIRE en FRANCAIS:

____ pas du tout

____ un peu

____ assez bien

____ bien

J. Avant de m'inscrire à Saint-Léonard, je savais ECRIRE en FRANCAIS:

____ pas du tout

____ un peu

____ assez bien

____ bien

K. Avant de m'inscrire à Saint-Léonard, je savais LIRE dans ma LANGUE MATERNELLE:

____ pas du tout

____ un peu

____ assez bien

____ bien

L. Avant de m'inscrire à Saint-Léonard, je savais ECRIRE dans ma LANGUE MATERNELLE :

____ pas du tout

____ un peu

____ assez bien

____ bien

M. Depuis COMBIEN DE TEMPS venez-vous aux cours de Saint-Léonard:

_____ années et _____ mois

N. Quand je suis avec ma famille je PARLE surtout:

____ ma langue maternelle

____ l'anglais

____ le français

O. En ce moment, je TRAVAILLE:

____ OUI

____ NON

P. Quand je travaille, je PARLE surtout:

____ ma langue maternelle

____ l'anglais

____ le français

II - IDENTIFICATION DES BESOINS

POUR MOI, LE PLUS IMPORTANT EN ALPHABETISATION C'EST SURTOUT ...

Rappel: Ecrivez le chiffre 4 devant la réponse qui décrit la chose la plus importante pour vous, puis 3, puis 2, etc ...

01. Je réponds à ce questionnaire: (4.3.2.1)

_____ pour aider le formateur

_____ pour dire comment je veux apprendre

_____ parce que c'est important

_____ pour m'entraîner à lire

Rappel: Ecrivez le chiffre 5 devant la réponse qui décrit la chose la plus importante pour vous, puis 4, puis 3, etc ...

02. Parler en français me sert quand: (5.4.3.2.1)

_____ Je fais des achats

_____ Je vais à l'hôpital

_____ Je fais des réparations chez moi

_____ Je rencontre des personnes nouvelles

_____ Je suis au travail

1. Je veux m'ALPHABETISER surtout pour apprendre à: (6.5.4.3.2.1)

_____ écrire

_____ lire

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ donner mon opinion en français

_____ parler

_____ calculer

2. Pendant les cours d'alphabétisation, je veux PARLER surtout: (6.5.4.3.2.1)

_____ de loyer, de bail, etc ...

_____ du travail

_____ de problèmes de maladies

_____ de la vie d'ici

_____ de comment faire des achats

_____ de la vie familiale

3. Pendant les cours d'alphabétisation, J'APPRENDS MIEUX: (3.2.1)

_____ avec toute la classe

_____ en petit groupe

_____ seulement avec le formateur

4. Je veux que le FORMATEUR soit surtout CAPABLE de: (5.4.3.2.1)

_____ bien connaître le français

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien me renseigner et me conseiller

_____ bien m'expliquer ce que je ne comprends pas

5. Je veux être ALPHABETISE surtout: (3.2.1)

_____ en anglais

_____ dans ma langue maternelle

_____ en français

6. AVANT d'être alphabétisé en français, je veux apprendre: (2.1)

_____ d'abord ma langue maternelle

_____ directement le français

7. Au TRAVAIL, être alphabétisé me sert surtout quand: (5.4.3.2.1)

_____ je suis avec mon supérieur

_____ je suis avec d'autres travailleurs

_____ j'exécute une tâche précise

_____ je cherche un travail

_____ je veux connaître mes droits

8. Dans MA FAMILLE, être alphabétisé me sert surtout quand: (5.4.3.2.1)

_____ je suis avec mes enfants

_____ je suis avec des amis

_____ je suis avec mon conjoint

_____ je suis avec ma parenté

_____ je veux connaître mes droits

9. Pour MON LOGEMENT, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (4.3.2.1)

_____ je cherche un nouveau logement

_____ je demande quelque chose à mon propriétaire

_____ je signe mon bail

_____ je veux connaître mes droits

10. Pour MA SANTE, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (4.3.2.1)

_____ je suis à l'hôpital

_____ je suis chez le médecin

_____ j'achète des médicaments

_____ je veux connaître les services qui me sont utiles

11. Pour les ACHATS, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (4.3.2.1)

_____ je fais l'épicerie chez le dépanneur

_____ je fais l'épicerie dans un super-marché

_____ j'achète des vêtements

_____ j'ai de gros achats à faire (comme acheter une télévision ou une voiture)

12. Pour la VIE D'ICI, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (5.4.3.2.1)

_____ j'écoute les nouvelles à la télévision

_____ je demande des renseignements à des organismes publics

_____ je lis des journaux

_____ je veux comprendre la vie politique

_____ je veux savoir ce qui se passe dans mon pays d'origine

13. Etre alphabétisé peut ME SERVIR surtout à: (5.4.3.2.1)

_____ me donner plus confiance en moi

_____ me sentir plus à l'aise avec les gens

_____ mieux me débrouiller

_____ mieux m'intégrer à ma propre communauté

_____ mieux défendre mes droits

14. Quand le formateur parle A TOUTE LA CLASSE à la fois, cela m'aide surtout si j'apprends: (2.1)

_____ le français

_____ ma langue maternelle

15. Quand le formateur parle A TOUTE LA CLASSE à la fois, cela m'aide surtout quand j'apprends à: (6.5.4.3.2.1)

_____ lire

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ parler

_____ écrire

_____ calculer

_____ donner mon opinion en français

16. Je comprends mieux les EXPLICATIONS du formateur quand il me les donne: (2.1)

_____ dans ma langue maternelle

_____ en français

17. Quand j'apprends EN PETIT GROUPE, cela m'aide surtout pour apprendre: (2.1)

_____ le français

_____ ma langue maternelle

18. Quand je suis EN PETIT GROUPE, j'apprends mieux: (6.5.4.3.2.1)

_____ parler

_____ lire

_____ écrire

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ donner mon opinion en français

_____ calculer

19. Quand le formateur est SEUL AVEC MOI, cela m'aide surtout pour apprendre: (2.1)

_____ ma langue maternelle

_____ le français

20. Quand le formateur est seul avec moi, cela m'aide surtout pour APPRENDRE A: (6.5.4.3.2.1)

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ lire

_____ écrire

_____ donner mon opinion en français

_____ parler

_____ calculer

21. J'aime surtout faire des EXERCICES pour apprendre: (2.1)

_____ le français

_____ ma langue maternelle

22. J'aime surtout faire des exercices pour APPRENDRE à: (6.5.4.3.2.1)

_____ lire

_____ calculer

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ parler

_____ écrire

_____ donner mon opinion en français

23. J'aime surtout faire des exercices QUAND JE SUIS: (3.2.1)

_____ seulement avec le formateur

_____ avec toute la classe

_____ en petit groupe

24. Pour que j'apprenne bien le FRANCAIS, le formateur doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

_____ m'expliquer l'utilité des exercices

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien connaître le français

_____ bien m'expliquer les exercices

25. Pour m'aider à faire des exercices, les autres ELEVES doivent surtout être capables de: (3.2.1)

_____ bien m'expliquer les exercices

_____ bien connaître le français

_____ bien connaître ma langue maternelle

26. Je veux surtout apprendre à LIRE: (2.1)

_____ en français

_____ dans ma langue maternelle

27. LIRE le français ME SERT surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

_____ je m'occupe de mon logement

_____ je suis avec ma famille

_____ j'ai des problèmes de maladies

_____ je suis au travail

_____ je veux comprendre la vie d'ici

_____ je fais des achats

28. J'apprends mieux à LIRE LE FRANCAIS quand je suis: (3.2.1)

_____ en petit groupe

_____ seulement avec le formateur

_____ avec toute la classe

29. Pour m'apprendre à LIRE le français, le formateur doit être surtout capable de: (5.4.3.2.1)

_____ bien m'expliquer les exercices

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien connaître le français

_____ m'expliquer l'utilité de bien lire en français

30. Pour m'aider à lire le français, les autres ELEVES doivent surtout être capables de: (3.2.1)

_____ m'aider à lire dans ma langue maternelle

_____ m'aider à comprendre

_____ m'aider pour le français

31. Je veux surtout apprendre à ECRIRE: (2.1)

_____ dans ma langue maternelle

_____ en français

32. ECRIRE EN FRANCAIS me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

_____ je suis avec ma famille

_____ je m'occupe de mon logement

_____ j'ai des problèmes de maladie

_____ je suis au travail

_____ je veux comprendre la vie d'ici

_____ je fais des achats

33. J'apprends mieux à ECRIRE EN FRANCAIS quand je suis: (3.2.1)

_____ en petit groupe

_____ avec toute la classe

_____ seulement avec le formateur

34. Pour m'apprendre à écrire le français, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (5.4.3.2.1)

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien m'expliquer les exercices

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien connaître le français

_____ m'expliquer l'utilité de bien écrire en français

35. Pour m'aider à écrire le français, les autres ELEVES doivent surtout être capables de: (3.2.1)

_____ m'aider dans ma langue maternelle

_____ m'aider pour le français

_____ m'aider à comprendre

36. PARLER EN FRANÇAIS me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

_____ j'ai des problèmes de maladies

_____ je m'occupe de mon logement

_____ je suis au travail

_____ je fais des achats

_____ je suis avec ma famille

_____ je veux comprendre la vie d'ici

37. J'APPRENDS MIEUX à parler en français quand je suis: (3.2.1)

_____ seulement avec le formateur

_____ avec toute la classe

_____ en petit groupe

38. Pour m'apprendre à PARLER EN FRANCAIS, le formateur doit être surtout capable de: (5.4.3.2.1)

_____ bien m'expliquer les exercices

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien connaître le français

_____ m'expliquer l'utilité de bien parler en français

39. Pour m'aider à parler le français, les autres ELEVES doivent être surtout capables de: (3.2.1)

_____ m'aider pour le français

_____ m'aider dans ma langue maternelle

_____ m'aider à comprendre

40. Apprendre à CALCULER me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

_____ je m'occupe de mon logement

_____ je veux comprendre la vie économique

_____ je suis au travail

_____ je paye des médicaments

_____ je fais des achats

_____ je calcule les dépenses pour ma famille

41. Savoir dire CE QUE JE PENSE en français me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

_____ je discute avec mon propriétaire

_____ je discute au travail

_____ je discute avec mon médecin

_____ je discute de la vie politique

_____ je fais des achats

_____ je discute en famille

42. Pour m'apprendre à dire ce que je pense en français, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (5.4.3.2.1)

_____ bien connaître le français

_____ m'expliquer l'utilité de donner mon opinion en français

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien savoir m'expliquer comment faire

43. Pour MON TRAVAIL, il m'est surtout utile de connaître: (3,2.1)

_____ l'anglais

_____ le français

_____ ma langue maternelle

44. Pour m'aider pour mon travail, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ me renseigner, me conseiller

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien connaître le français

45. Pour mon travail, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

_____ lire

_____ parler

_____ écrire

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ calculer

_____ donner mon opinion en français

46. Pour ma VIE FAMILIALE, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

_____ l'anglais

_____ ma langue maternelle

_____ le français

47. Pour ma vie avec ma famille, il m'est surtout UTILE d'apprendre à: (6.5.4.3.2.1)

_____ lire

_____ calculer

_____ donner mon opinion en français

_____ écrire

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ parler

48. Pour les questions de LOYER, de BAIL, etc ..., il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

_____ ma langue maternelle

_____ l'anglais

_____ le français

49. Pour m'aider dans les questions de loyer, de bail, etc ..., le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

_____ bien connaître le français

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ me renseigner, me conseiller

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

50. Pour les questions de loyer, de bail, etc ..., il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

_____ lire

_____ écrire

_____ donner mon opinion en français

_____ parler

_____ calculer

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

51. Quand je fais des ACHATS, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

_____ l'anglais

_____ le français

_____ ma langue maternelle

52. Quand je fais des achats, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ lire

_____ écrire

_____ parler

_____ calculer

_____ donner mon avis en français

53. Quand j'ai des problèmes de MALADIES à régler, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

_____ le français

_____ l'anglais

_____ ma langue maternelle

54. Pour m'aider à utiliser les services médicaux, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

_____ me renseigner, me conseiller

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien connaître le français

55. Quand j'ai des problèmes de maladie à régler, il m'est surtout UTILE DE SAVOIR: (6.5.4.3.2.1)

_____ écrire

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ lire

_____ parler

_____ calculer

_____ décrire en français ma maladie

56. Pour comprendre la VIE D'ICI, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

_____ l'anglais

_____ le français

_____ ma langue maternelle

57. Pour m'aider à comprendre la vie d'ici, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

_____ me renseigner, me conseiller

_____ bien connaître ma langue maternelle

_____ bien comprendre ce que j'ai besoin

_____ bien connaître le français

58. Pour comprendre la vie d'ici, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

_____ lire

_____ écrire

_____ parler

_____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

_____ calculer

_____ donner mon opinion en français

ANNEXE IV

PRIORISATION DES BESOINS
D'ALPHABETISATION DES
IMMIGRANTS

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE
3	3	3	2
2	1	2	2
5	6	5	4
4	4	4	5
1	2	1	1
6	5	6	6

1. Je veux m'ALPHABETISER surtout pour apprendre à: (6.5.4.3.2.1)

____ écrire

____ lire

____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

____ donner mon opinion en français

____ parler

____ calculer

	1		
	3		
	4		
	5		
	6		
	2		

2. Pendant les cours d'alphabétisation, je veux PARLER surtout: (6.5.4.3.2.1)

____ de loyer, de bail, etc ...

____ du travail

____ de problèmes de maladies

____ de la vie d'ici

____ de comment faire des achats

____ de la vie familiale

	3		
	2		
	1		

3. Pendant les cours d'alphabétisation, J'APPRENDS MIEUX: (3.2.1)

____ avec toute la classe

____ en petit groupe

____ seulement avec le formateur

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
1	1			4. Je veux que le FORMATEUR soit surtout CAPABLE de: (5.4.3.2.1)
3	2			____ bien connaître le français
4	5			____ bien comprendre ce que j'ai besoin
5	4			____ bien connaître ma langue maternelle
2	3			____ bien me renseigner et me conseiller
				____ bien m'expliquer ce que je ne comprends pas
2	2			5. Je veux être ALPHABETISE surtout: (3.2.1)
3	3			____ en anglais
1	1			____ dans ma langue maternelle
				____ en français
2	2			6. AVANT d'être alphabétisé en français, je veux apprendre: (2.1)
1	1			____ d'abord ma langue maternelle
				____ directement le français
3	3	3		7. Au TRAVAIL, être alphabétisé me sert surtout quand: (5.4.3.2.1)
5	5	5		____ je suis avec mon supérieur
4	3	4		____ je suis avec d'autres travailleurs
2	2	2		____ j'exécute une tâche précise
1	1	1		____ je cherche un travail
				____ je veux connaître mes droits

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE
2	1		
3	3		
4	5		
5	4		
1	2		

8. Dans MA FAMILLE, être alphabétisé me sert surtout quand: (5.4.3.2.1)

____ je suis avec mes enfants

____ je suis avec des amis

____ je suis avec mon conjoint

____ je suis avec ma parenté

____ je veux connaître mes droits

9. Pour MON LOGEMENT, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (4.3.2.1)

____ je cherche un nouveau logement

____ je demande quelque chose à mon propriétaire

____ je signe mon bail

____ je veux connaître mes droits

10. Pour MA SANTE, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (4.3.2.1)

____ je suis à l'hôpital

____ je suis chez le médecin

____ j'achète des médicaments

____ je veux connaître les services qui me sont utiles

11. Pour les ACHATS, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (4.3.2.1)

____ je fais l'épicerie chez le dépanneur

____ je fais l'épicerie dans un super-marché

____ j'achète des vêtements

____ j'ai de gros achats à faire (comme acheter une télévision ou une voiture)

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS | COMMUNAUTE HAITIENNE | COMMUNAUTE CAMBODGIENNE | COMMUNAUTE LAOTIENNE

12. Pour la VIE D'ICI, être alphabétisé en FRANCAIS me sert surtout quand: (5.4.3.2.1)

____ j'écoute les nouvelles à la télévision

____ je demande des renseignements à des organismes publics

____ je lis des journaux

____ je veux comprendre la vie politique

____ je veux savoir ce qui se passe dans mon pays d'origine

13. Etre alphabétisé peut ME SERVIR surtout à: (5.4.3.2.1)

____ me donner plus confiance en moi

____ me sentir plus à l'aise avec les gens

____ mieux me débrouiller

____ mieux m'intégrer à ma propre communauté

____ mieux défendre mes droits

14. Quand le formateur parle A TOUTE LA CLASSE à la fois, cela m'aide surtout si j'apprends: (2.1)

____ le français

____ ma langue maternelle

15. Quand le formateur parle A TOUTE LA CLASSE à la fois, cela m'aide surtout quand j'apprends à: (6.5.4.3.2.1)

2		3	3
5		2	5
1		1	1
3		4	2
6		6	4
4		5	6

____ lire

____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

____ parler

____ écrire

____ calculer

____ donner mon opinion en français

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
1	1			16. Je comprends mieux les EXPLICATIONS du formateur quand il me les donne: (2.1)
2	2			____ dans ma langue maternelle
				____ en français
				17. Quand j'apprends EN PETIT GROUPE, cela m'aide surtout pour apprendre: (2.1)
				____ le français
				____ ma langue maternelle
1		1	1	18. Quand je suis EN PETIT GROUPE, j'apprends mieux: (6.5.4.3.2.1)
2		2	2	____ parler
3		3	3	____ lire
4		4	4	____ écrire
5		5	5	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
6		6	6	____ donner mon opinion en français
				____ calculer
				19. Quand le formateur est SEUL AVEC MOI, cela m'aide surtout pour apprendre: (2.1)
				____ ma langue maternelle
				____ le français

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
5	4	5		20. Quand le formateur est seul avec moi, cela m'aide surtout pour APPRENDRE A: (6.5.4.3.2.1)
1	1	3		____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
2	2	4		____ lire
4	3	2		____ écrire
3	4	1		____ donner mon opinion en français
6	6	6		____ parler
				____ calculer
				21. J'aime surtout faire des EXERCICES pour apprendre: (2.1)
1				____ le français
2				____ ma langue maternelle
				22. J'aime surtout faire des exercices pour APPRENDRE à: (6.5.4.3.2.1)
			2	____ lire
			6	____ calculer
			5	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
			1	____ parler
			3	____ écrire
			4	____ donner mon opinion en français
				23. J'aime surtout faire des exercices QUAND JE SUIS: (3.2.1)
				____ seulement avec le formateur
				____ avec toute la classe
				____ en petit groupe

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
				24. Pour que j'apprenne bien le FRANCAIS, le formateur doit être surtout capable de: (4.3.2.1)
				____ m'expliquer l'utilité des exercices
				____ bien connaître ma langue maternelle
				____ bien connaître le français
				____ bien m'expliquer les exercices
				25. Pour m'aider à faire des exercices, les autres ELEVES doivent surtout être capables de: (3.2.1)
				____ bien m'expliquer les exercices
				____ bien connaître le français
				____ bien connaître ma langue maternelle
1	1			26. Je veux surtout apprendre à LIRE: (2.1)
2	2			____ en français
				____ dans ma langue maternelle
				27. LIRE le français ME SERT surtout quand: (6.5.4.3.2.1)
				____ je m'occupe de mon logement
				____ je suis avec ma famille
				____ j'ai des problèmes de maladies
				____ je suis au travail
				____ je veux comprendre la vie d'ici
				____ je fais des achats

ENSEMBLE DES COMMUNAUTES | COMMUNAUTE HAITIENNE | COMMUNAUTE CAMBODGIENNE | COMMUNAUTE LAOTIENNE

28. J'apprends mieux à LIRE LE FRANÇAIS quand je suis: (3.2.1)

____ en petit groupe

____ seulement avec le formateur

____ avec toute la classe

29. Pour m'apprendre à LIRE le français, le formateur doit être surtout capable de: (5.4.3.2.1)

____ bien m'expliquer les exercices

____ bien comprendre ce que j'ai besoin

____ bien connaître ma langue maternelle

____ bien connaître le français

____ m'expliquer l'utilité de bien lire en français

30. Pour m'aider à lire le français, les autres ELEVES doivent surtout être capables de: (3.2.1)

____ m'aider à lire dans ma langue maternelle

____ m'aider à comprendre

____ m'aider pour le français

31. Je veux surtout apprendre à ECRIRE: (2.1)

____ dans ma langue maternelle

____ en français

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE

32. ECRIRE EN FRANCAIS me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

☐	☐	☐	☐	____ je suis avec ma famille
☐	☐	☐	☐	____ je m'occupe de mon logement
☐	☐	☐	☐	____ j'ai des problèmes de maladie
☐	☐	☐	☐	____ je suis au travail
☐	☐	☐	☐	____ je veux comprendre la vie d'ici
☐	☐	☐	☐	____ je fais des achats

33. J'apprends mieux à ECRIRE EN FRANCAIS quand je suis: (3.2.1)

☐	☐	☐	☐	____ en petit groupe
☐	☐	☐	☐	____ avec toute la classe
☐	☐	☐	☐	____ seulement avec le formateur

34. Pour m'apprendre à écrire le français, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (5.4.3.2.1)

☐	☐	☐	☐	____ bien connaître ma langue maternelle
☐	☐	☐	☐	____ bien m'expliquer les exercices
☐	☐	☐	☐	____ bien comprendre ce que j'ai besoin
☐	☐	☐	☐	____ bien connaître le français
☐	☐	☐	☐	____ m'expliquer l'utilité de bien écrire en français

35. Pour m'aider à écrire le français, les autres ELEVES doivent surtout être capables de: (3.2.1)

☐	☐	☐	☐	____ m'aider dans ma langue maternelle
☐	☐	☐	☐	____ m'aider pour le français
☐	☐	☐	☐	____ m'aider à comprendre

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE
1			
3			
2			
5			
6			
4			

36. PARLER EN FRANÇAIS me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

____ j'ai des problèmes de maladies

____ je m'occupe de mon logement

____ je suis au travail

____ je fais des achats

____ je suis avec ma famille

____ je veux comprendre la vie d'ici

37. J'APPRENDS MIEUX à parler en français quand je suis: (3.2.1)

____ seulement avec le formateur

____ avec toute la classe

____ en petit groupe

38. Pour m'apprendre à PARLER EN FRANÇAIS, le formateur doit être surtout capable de: (5.4.3.2.1)

____ bien m'expliquer les exercices

____ bien connaître ma langue maternelle

____ bien comprendre ce que j'ai besoin

____ bien connaître le français

____ m'expliquer l'utilité de bien parler en français

39. Pour m'aider à parler le français, les autres ELEVES doivent être surtout capables de: (3.2.1)

1	1		
2	2		
3	3		

____ m'aider pour le français

____ m'aider dans ma langue maternelle

____ m'aider à comprendre

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE

40. Apprendre à CALCULER me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

				je m'occupe de mon logement
				je veux comprendre la vie économique
				je suis au travail
				je paye des médicaments
				je fais des achats
				je calcule les dépenses pour ma famille

41. Savoir dire CE QUE JE PENSE en français me sert surtout quand: (6.5.4.3.2.1)

1	1			je discute avec mon propriétaire
3	3			je discute au travail
2	2			je discute avec mon médecin
5	4			je discute de la vie politique
4	5			je fais des achats
6	6			je discute en famille

42. Pour m'apprendre à dire ce que je pense en français, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (6.5.4.3.2.1)

1				bien connaître le français
2				m'expliquer l'utilité de donner mon opinion en français
3				bien connaître ma langue maternelle
4				bien comprendre ce que j'ai besoin
5				bien savoir m'expliquer comment faire

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE
2	3	2	
1	1	1	
3	2	3	

43. Pour MON TRAVAIL, il m'est surtout utile de connaître: (3.2.1)

____ l'anglais

____ le français

____ ma langue maternelle

	4		
	3		
	2		
	1		

44. Pour m'aider pour mon travail, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

____ bien connaître ma langue maternelle

____ me renseigner, me conseiller

____ bien comprendre ce que j'ai besoin

____ bien connaître le français.

2	3	2	2
1	1	1	1
2	5	3	3
5	4	5	6
6	6	6	4
4	2	4	5

45. Pour mon travail, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

____ lire

____ parler

____ écrire

____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

____ calculer

____ donner mon opinion en français

3	3		
2	2		
1	1		

46. Pour ma VIE FAMILIALE, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

____ l'anglais

____ ma langue maternelle

____ le français

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE

47. Pour ma vie avec ma famille, il m'est surtout UTILE d'apprendre à: (6.5.4.3.2.1)

____ lire

____ calculer

____ donner mon opinion en français

____ écrire

____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

____ parler

3			
2			
1			

48. Pour les questions de LOYER, de BAIL, etc ..., il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

____ ma langue maternelle

____ l'anglais

____ le français

1		1	
3		4	
4		2	
2		3	

49. Pour m'aider dans les questions de loyer, de bail, etc ..., le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

____ bien connaître le français

____ bien connaître ma langue maternelle

____ me renseigner, me conseiller

____ bien comprendre ce que j'ai besoin

2	1		1
3	4		3
4	3		3
1	1		2
5	5		5
6	6		6

50. Pour les questions de loyer, de bail, etc ..., il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

____ lire

____ écrire

____ donner mon opinion en français

____ parler

____ calculer

____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE
2	3		
1	1		
3	2		

51. Quand je fais des ACHATS, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

____ l'anglais

____ le français

____ ma langue maternelle

6	6		6
2	2		2
3	3		3
1	1		1
5	5		4
4	4		5

52. Quand je fais des achats, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)

____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut

____ lire

____ écrire

____ parler

____ calculer

____ donner mon avis en français

1	1	1	1
2	3	2	2
3	2	3	3

53. Quand j'ai des problèmes de MALADIES à régler, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)

____ le français

____ l'anglais

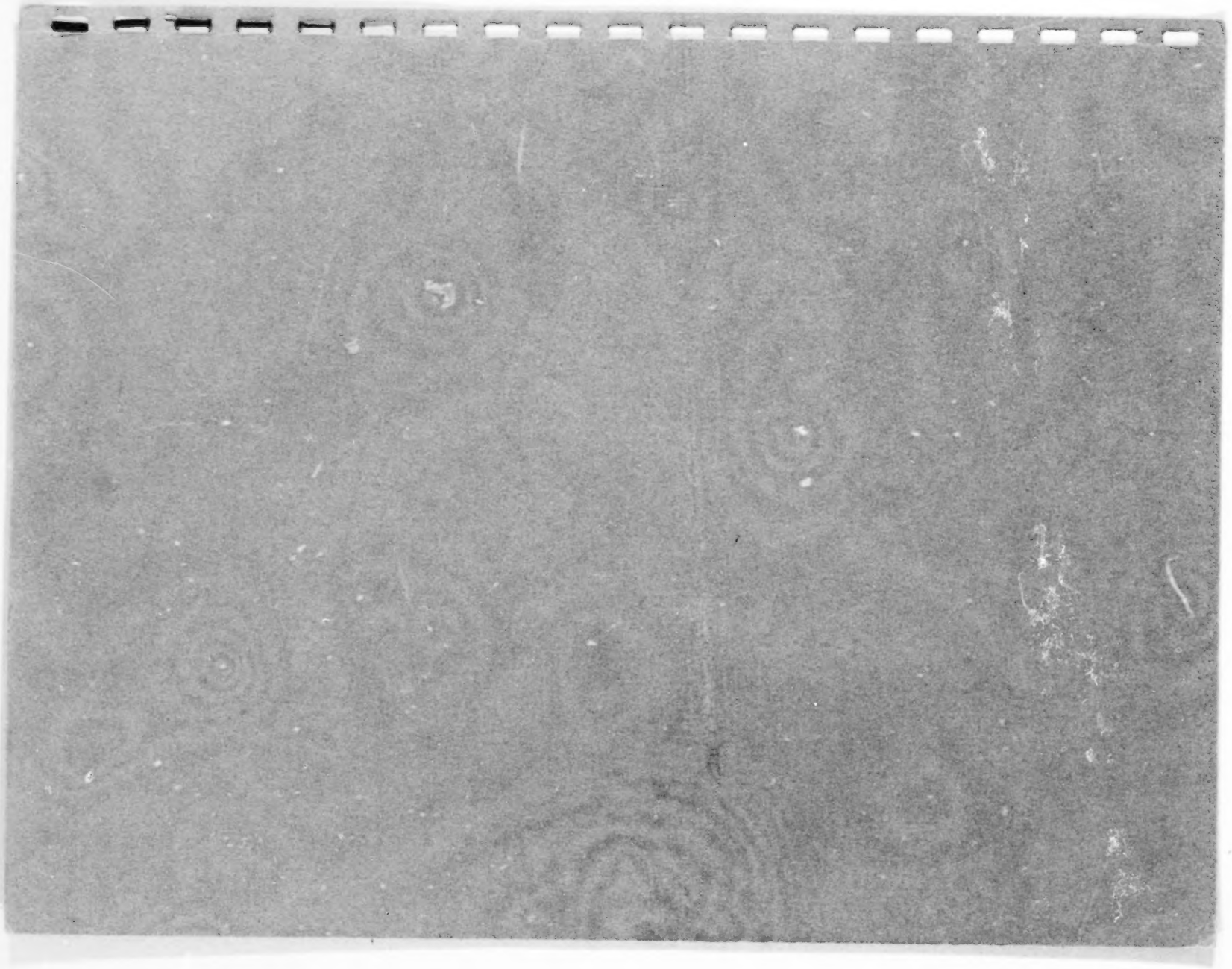
____ ma langue maternelle

54. Pour m'aider à utiliser les services médicaux, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)

____ me renseigner, me conseiller

____ bien connaître ma langue maternelle

____ bien comprendre ce que j'ai besoin

____ bien connaître le français

ENSEMBLE DES PARTICIPANTS	COMMUNAUTE HAITIENNE	COMMUNAUTE CAMBODGIENNE	COMMUNAUTE LAOTIENNE	
3	3		3	55. Quand j'ai des problèmes de maladie à régler, il m'est surtout UTILE DE SAVOIR: (6.5.4.3.2.1)
5	5		5	____ écrire
2	4		2	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
1	1		1	____ lire
6	6		6	____ parler
4	2		4	____ calculer
				____ décrire en français ma maladie
2	2	2		56. Pour comprendre la VIE D'ICI, il m'est surtout utile de savoir: (3.2.1)
1	1	1		____ l'anglais
3	3	3		____ le français
				____ ma langue maternelle
4	4			57. Pour m'aider à comprendre la vie d'ici, le FORMATEUR doit être surtout capable de: (4.3.2.1)
3	3			____ me renseigner, me conseiller
2	2			____ bien connaître ma langue maternelle
1	1			____ bien comprendre ce que j'ai besoin
				____ bien connaître le français
2		2	2	58. Pour comprendre la vie d'ici, il m'est surtout UTILE de savoir: (6.5.4.3.2.1)
3		3	3	____ lire
1		1	1	____ écrire
5		4	4	____ parler
6		6	6	____ améliorer ma manière d'agir quand il le faut
4		5	4	____ calculer
				____ donner mon opinion en français